



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”
LAMBAYEQUE
ESCUELA DE POSGRADO**



TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA
COGNITIVA.**

TÍTULO:

**“LOS CHIQUI CUENTOS INFANTILES COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA LÚDICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE
TEXTOS EN LOS NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA INICIAL N°516, CENTRO POBLADO “SOL
NACIENTE DEL AMAZONAS”, DISTRITO NAUTA, PROVINCIA
LORETO, REGIÓN LORETO. 2015”**

AUTORAS:

Bach. SILVIA MIROSLAVA GÓMEZ HUARAMIYAURI

Bach. GLORIA SONIA SALDAÑA PICÓN

“LOS CHIQUI CUENTOS INFANTILES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA LÚDICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA INICIAL N°516, CENTRO POBLADO “SOL NACIENTE DEL AMAZONAS”, DISTRITO NAUTA, PROVINCIA LORETO, REGIÓN LORETO. 2015”

PRESENTADA POR:

Bach. Silvia M. Gómez Huaramiyuri

Bach. Gloria Sonia Saldaña Picón

AUTORA

AUTORA

Dr. Julio Cesar Sevilla Exebio

ASESOR

APROBADA POR:

Dr. Carlos Reyes Aponte

M.Sc. José Fernando Pastor Balderrama

PRESIDENTE

SECRETARIO

M. S.c. Julia Esther Santa Cruz Mío

VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres Edel y Julia por su sacrificio y esfuerzo para darme educación. A mi esposo Miguel Mercado por el apoyo incondicional y a mis hijas Luciana y Silvana por ser la fuente permanente de motivación en mi superación.

Silvia Miroslava Gómez Huaramiyuri

A Dios por la vida y el privilegio de ser hija de unos padres maravillosos que me educaron con principios, valores y libertad: Mamá Totito y Papa Juan. A mi esposo Esteban Rivadeneyra Guerrero por el apoyo que me brinda en cada proyecto emprendido. A mis hijitos Joaquín y Sofía por darme el tiempo en la concreción de mis proyectos y a mis hermanos por su cariño y afecto.

Gloria Sonia Saldaña Picón

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN RELACIÓN
CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL NIVEL INICIAL

1.	Ubicación del escenario o contexto	12
2.	Principales manifestaciones y características de la comprensión de textos en los niños	16
3.	¿Cómo se manifiesta el problema?	19
4.	Metodología de la investigación	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel	23
2.2.	Fundamentos epistemológicos	35
2.3.	Fundamentos pedagógicos	37
2.4.	El enfoque socio-cultural en el aprendizaje	39
2.5.	Teoría interactivana	41
2.6.	Fundamentos didácticos	43

CAPITULO III

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.	Diseño de la propuesta	49
3.1.	La estrategia didáctica lúdica	49
3.2.	Concepción teórica de la propuesta	50

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “Los chiqui cuentos infantiles como estrategia didáctica lúdica para mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, Centro Poblado “Sol, naciente del Amazonas”, distrito Nauta, provincia Loreto, región Loreto” tiene como finalidad contribuir con una metodología interactiva desarrollada en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, sustentados con el constructivismo social, el aprendizaje significativo y la metodología interactiva de Isabel Solé, a fin de mejorar la comprensión de textos de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516; cuyo plan de intervención comprende cuatro tipos de estrategias didácticas de chiqui cuentos: 1.- Descubriendo hechos o argumentos leyendo chiqui cuentos 2.- Formando valores e incentivando la imaginación leyendo cuentos clásicos infantiles 3.- Deduciendo y reconociendo hechos y personajes en la narración 4.- Escuchando la narración de cuentos me expreso oralmente, en cualquier situación comunicativa. La población muestral la conforman los 30 niños del nivel inicial y la fuente de obtención de información fue la guía de observación áulica.

Palabras clave: Comprensión de textos, estrategia didáctica lúdica, metodología interactiva.

ABSTRACT

The present research work entitled "Children's chiqui stories as a playful educational strategy to improve the comprehension of texts in the children of 05 years of the Public Educational Institution Initial N ° 516, Population Center" Sun, nascent of the Amazon ", district Nauta , Loreto province, Loreto region "aims to contribute with an interactive methodology developed in three moments: before, during and after reading, based on social constructivism, meaningful learning and interactive methodology of Isabel Solé, in order to To improve the understanding of texts of the children of 05 years of the Initial Public Educational Institution N ° 516; Whose intervention plan includes four types of didactic strategies of chiqui stories: 1.-Discovering facts or arguments reading chiqui stories 2.- Forming values and encouraging imagination by reading classic children's stories 3.- Deducing and recognizing facts and characters in the narrative 4.- Listening to storytelling I express myself orally, in any communicative situation . The sample population is made up of the 30 children of the initial level and the source of information was the observation guide.

Key words: Understanding of texts, playful didactic strategy, interactive methodology.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, el principal problema que adolece es la educación, específicamente en la comprensión lectora. Existe una concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los alumnos del nivel inicial y primaria no leen, porque no se toma en consideración los procesos individuales de textualización y comprensión lectora, con el cual estos llegan a la escuela. Es decir, en principio, los docentes suponen que los niños llegan sabiendo poco e inician la enseñanza de la lectura; ésta se sustenta, por ejemplo, en descifrar las grafías y la pronunciación de los sonidos que representan. Por otra parte, a nivel semántico, trazan la meta de que el niño repita lo leído: nombres de personajes, circunstancias, hechos; rara vez admiten una idea disidente, que provenga de una elaboración mental propia del niño. Asumen que el procesamiento personal que se aleja de lo esperado es tangencia; por tanto si no responde a la actividad programada, no resulta relevante, cuando, precisamente, esa podría ser una representación individual (comprensión) que induzca a una lectura comprensiva, como consecuencia de una relación dialógica con el texto. Cuando esto sucede, el maestro de inicial y primaria pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño desde esa temprana edad en la lectura como un proceso lógico, significativo y placentero. Al no reforzar su comprensión personal, el niño no comprende el valor práctico de la lectura; la interpreta como una actividad para satisfacer requisitos de memoria y formatos de preguntas prediseñados. El estudiante desmotivado no se interesa por la lectura.

Ante este escenario existen hoy en día muchos enfoques y aportes teórico-metodológicos que asumen concepciones alternativas como lo es el constructivismo social, el aprendizaje significativo, entre otros. Así tenemos a Coll (1997), quien sostiene que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Entendiendo por estructura cognitiva al conjunto de concepto e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. El aprendizaje es la construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente y como señala Coll (1997) para que se produzca un “auténtico aprendizaje, es

decir un aprendizaje a largo plazo que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumno y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo, de manera sólida, los conceptos e interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento”.

Por otra parte, Regis Posada Gonzáles (2014) considera que el estudiante que aprende es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un objeto depositario de conceptos o hechos. Por tanto, la enseñanza debe abogar por el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral y con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo. Desde esta perspectiva el conocimiento y el individuo son vistos con posibilidades de cambio constante. Como menciona De Zubiría (2006) la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo. Ante este contexto cognitivo, la formulación del problema planteado en la presente investigación fue de la siguiente forma: ¿De qué manera los chiqui cuentos infantiles como estrategias didácticas lúdicas contribuyen a mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, Centro Poblado “Sol, “Naciente del Amazonas”, distrito Nauta, provincia Loreto, región Loreto?

Para la ejecución de la investigación se cumplió con un conjunto de actividades que fueron revisión de documentos, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, búsqueda de fuentes informativas para los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos, etc.

Entre las técnicas empleadas para el recojo de datos figuran la Guía de observación áulica realizada por los docentes en tres momentos del proceso lector: antes, durante y después.

Los métodos utilizados fueron el método inductivo-deductivo y el analítico-sintético. Esta investigación se encuentra sustentada teóricamente en el aprendizaje significativo de David Ausubel y el método interactivo de Isabel Solé. Se fundamenta con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Didácticamente se sustenta con las estrategias didácticas lúdicas, en particular

relacionándolo con la comprensión lectora de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, Centro Poblado “Sol, Naciente del Amazonas”, distrito Nauta, provincia Loreto, región Loreto. Y la pregunta que enuncia el problema de la investigación es: ¿De qué manera, los chiqui cuentos infantiles como estrategia didáctica lúdica basados en la teoría del aprendizaje significativo y la teoría interactiva, contribuyen a mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región Loreto?

Siendo el Objeto de estudio: el Proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con la comprensión de textos en el nivel inicial. Y el Campo de acción: La estrategia didáctica lúdica de los chiqui cuentos infantiles en los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región Loreto. El Objetivo general: Diseñar la estrategia didáctica lúdica de los chiqui cuentos infantiles basados en la teoría del aprendizaje significativo y la teoría interactiva, para mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región Loreto. Y los Objetivos específicos:

- Elaborar un diagnóstico situacional de las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer el nivel de comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas”

- Explicar el diseño de la propuesta y sus fundamentos, considerando los chiqui cuentos como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región Loreto.

La Hipótesis de la investigación es: Si se diseña la estrategia didáctica lúdica de los chiqui cuentos infantiles basados en la teoría del aprendizaje significativo y

la teoría interactiva, entonces es posible mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región Loreto.

El presente informe está organizado en tres capítulos: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico , ubicación geográfica y antecedentes históricos de la provincia de Loreto así como las principales características del problema de investigación y La metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se explican los fundamentos teóricos utilizados, relacionados con el problema de investigación. El tercer capítulo contiene la propuesta, sus fundamentos y el plan de intervención con los chiqui cuentos como estrategia didáctica. Finalmente presentamos las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

LAS AUTORAS

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL NIVEL INICIAL

1.1.- Ubicación geográfica.

La Institución Educativa Pública Inicial N° 516 se encuentra ubicada en el centro poblado “Sol naciente del Amazonas” el mismo que está ubicado en el distrito de Nauta, provincia y región de Loreto.

1.1.1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA REGIÓN Y PROVINCIA DE LORETO

La historia de Loreto, antes de la llegada de los españoles y durante gran parte del periodo colonial, es desconocida. Apenas se sabe que allí vivían numerosos grupos indígenas pertenecientes a las familias lingüísticas Jíbaro, Tupi-Guaraní, Huitoto, Arahua, Yagua y Pano. La evolución pre-hispánica de las relaciones entre esos grupos no ha sido documentada. Obviamente debió ser muy agitada, tal como lo demuestran las poblaciones de diferentes orígenes que en distintos momentos de la historia confluyeron en el territorio de Loreto.

Lo que se sabe es que, a pesar de que Loreto era teóricamente parte del Antisuyo incaico, los grandes desarrollos culturales andinos no tuvieron mucha relación con esos pueblos, lo que sí ocurrió con los localizados en lo que hoy son los demás departamentos amazónicos. Existe la posibilidad de que, como se ha constatado en Brasil, algunos de esos pueblos, en especial los ubicados en las varzeas (áreas ribereñas del Amazonas) desarrollan culturas relativamente avanzadas a partir de la mayor fertilidad de esas tierras, permitiendo la acumulación de excedentes agrícolas y la formación de poblaciones importantes, como las que Orellana encontró durante su expedición al Amazonas. Ese es un tema que debe ser investigado en el Perú.

Como bien se sabe, el primer europeo que llegó y “descubrió” el río Amazonas, en 1542, fue Francisco de Orellana, uno de los lugartenientes de Francisco

Pizarro. Los españoles no impusieron efectivamente su dominio en la Amazonía. Esa región, inclusive la que hoy se llama Loreto, era parte del Virreinato del Perú y su administración correspondía a la Real Audiencia de Quito. En esa calidad, lo que hoy es Loreto pasó a ser parte del Virreinato de Nueva Granada. Quito no tuvo más interés que Lima en ese territorio selvático. Los que representaron a España en Loreto fueron, en verdad, los misioneros jesuitas, dominicos y franciscanos que organizaron la evangelización de los indígenas a partir de Quito o de la ciudad de Moyobamba, que dependía de Lima. Es solo en 1802 que, al formarse la Comandancia General de Maynas y Quixos, que Loreto (que por entonces abarcaba un territorio mucho mayor que el actual) regresó formalmente al Virreinato del Perú, con Moyobamba como su capital.

La historia republicana de Loreto es compleja. Comenzó ganando cierta autonomía con nombre propio y luego su tamaño fue siendo reducido, a medida que sus territorios con acceso terrestre al resto del Perú ganaban influencia. Así, comenzó siendo parte del departamento de La Libertad, pero en 1832 pasó a depender del nuevo departamento de Amazonas, con sede en Chachapoyas. En 1853, el gobierno escindió de Amazonas la provincia de Maynas, que fue recategorizada como Provincia Fluvial de Loreto y luego, en 1861, como Departamento Marítimo y Militar. Finalmente, el 7 de setiembre de 1866 fue creado el departamento de Loreto, cuya capital era Moyobamba.

En noviembre de 1897, el gobierno nacional escindió parte de Loreto para crear el departamento de San Martín, designándose a Iquitos como su capital. Los conflictos con Colombia concluyeron, asimismo, con una reducción importante del tamaño de Loreto. Más recientemente, en 1980, Loreto perdió su parte sur, es decir la cuenca media y alta del río Ucayali, que se transformó en departamento con el mismo nombre. En la actualidad, Loreto abarca casi 37 millones de hectáreas.

Entre 1935 y 1940 se produjeron escaramuzas con Ecuador, varias en o a partir del territorio loreto, que culminaron con enfrentamiento serios en el lapso

1941-1942. Como bien se sabe, su último episodio, entre varios otros intermedios, fue el conflicto del Cenepa en 1995 que, en realidad, se produjo esencialmente en territorio del departamento de Amazonas.

La búsqueda de petróleo en Loreto comenzó seriamente a fines de los años 1960 y se consolidó en 1971, cuando fluyó el crudo del pozo Corrientes X-11 en el río del mismo nombre, que es un afluente del río Tigre. Con Petroperú y la Occidental Petroleum comenzó, pues, un nuevo ciclo de dudosa prosperidad para Loreto que trajo otra vez severas implicaciones para el pueblo indígena y para el patrimonio natural, en especial debido a la degradación de sus ríos y bosques. Como bien se sabe, este primer ciclo del petróleo entró en decadencia en los años 1990, con una gran caída de la producción, y es solo a partir de la década pasada que, ayudado por la coyuntura internacional, está retomando fuerza en Loreto.

La Provincia de Loreto fue creada mediante Decreto de 1942 con su capital Nauta, en el gobierno de Manuel Prado y Ugarteche.

Contexto sociocultural de la provincia de Loreto.

La provincia peruana de Loreto es una de las siete que conforman el Departamento de Loreto, bajo la administración del gobierno regional de Loreto. Limita al norte con el Ecuador al este con la provincia de Maynas al sur con la provincia de Requena la provincia de Ucayali y el departamento de San Martín y al oeste con la del Marañón y la provincia del Alto Ucayali. La capital de la provincia de Loreto es la ciudad de Nauta, ubicada a 98 msnm.

La provincia tiene una extensión de kilómetros cuadrados y se encuentra dividida en 5 distritos: Nauta, Parinari, Tigre, Trompeteros, Urarinas. La provincia tiene una población aproximada de 62 ,000 habitantes.

La pesca en la Región Loreto es una actividad social y económicamente importante. Dentro del contexto social la pesca sustenta la dieta de aproximadamente el 90% de la población ribereña y el 70% de la población de

las ciudades. Los volúmenes globales de extracción pesquera han sido calculados en alrededor de 60,000 toneladas, conformados por la pesca comercial (25%) y la pesca de sostenimiento (75%); esta última corresponde a aquella realizada por los pobladores de los caseríos asentados a lo largo de la ribera de los ríos.

1.1.2.- RESEÑA HISTÓRICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA INICIAL N° 516.

La Institución Educativa Pública Inicial N° 516 fue creada según resolución N° 0519 del 1° de abril de 1988, estando a cargo de la dirección la profesora Neida Graciela Alcántara Giles, quien estuvo en el cargo hasta el 29 de febrero del año 2016. La Institución Educativa Pública Inicial N° 516 se inició con 25 niños (as) el año lectivo de 1988, teniendo un logro al año de 1990, al ser construido la mayor parte de los ambientes de la institución con material noble, y la titulación del terreno.

En el año 2001, se logró el apoyo de la Cruz Roja de Filadelfia (EE.UU.) quien brindó su valioso apoyo en lo siguiente:

- La construcción de los servicios higiénicos con tanque elevado.
- La construcción de un parque recreativo con 6 juegos de fierro y concreto.
- Un cerco perimétrico.

Estudiantes.

Actualmente la Institución Educativa Pública Inicial N° 516 cuenta con una población estudiantil de 115 niños, comprendidos entre los 3 a 5 años de edad.

Docentes.

El personal docente actual es el siguiente:

- Norma Luz Cardoso (Directora)
- Ingrid Alcántara del Águila

-Mónica Carranza Ramírez

-Karin Tamani Ahuanari

-Jessica Costa Chota

-05 docentes contratadas

Misión

La Institución Educativa Pública Inicial N° 516, brinda educación relacionada con los aprendizajes fundamentales, basados en los principios y práctica de valores; formando a niños competentes que valoren y respeten su identidad cultural y medio ambiente.

Visión

Al 2019 la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, se proyecta desarrollar una educación integral, centrada en desarrollar aprendizajes fundamentales que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad; para ser una Institución Educativa innovadora con propuestas pedagógicas, promotora en la conservación y defensora de su medio ambiente, y el desarrollo sostenible.

1.2.- PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS.

Muchos son los estudios que han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. De acuerdo a los aportes teóricos que existen sobre el tema, se tiene el de Ninio y Bruner (1978) que afirman, que antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura compartida de cuentos y la creación de conocimientos sobre el lenguaje las que primero se desarrollan a partir de las interacciones entre los padres y sus niños. En ese sentido, Ortiz y Jiménez (2001) manifiestan que antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura. A su vez, el enfoque del constructivismo social asume que los niños, antes de iniciar la experiencia formal

de aprendizaje y enseñanza, pueden desarrollar concepciones propias acerca del lenguaje escrito, y que se debería poner un énfasis en el significado de lo que se aprende. Por otra parte, Ferreiro y Teberosky (1972) en su estudio con niños de entre cuatro y siete años de edad afirman que son los propios niños lo que construyen sus propios conocimientos sobre la escritura.

La experiencia vivida y observada en los niños y niñas de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, nos permiten manifestar que los niños tienen poco interés en la lectura, se distraen con facilidad, no ponen atención; además el ambiente que los rodea no es favorable existen muchos distractores que van desde los diversos ruidos hasta las inadecuadas instalaciones del aula y de su mobiliario. El niño no integra o incorpora el código escrito con su medio, por ello, no contribuye a ser el constructor de su propio aprendizaje. Andrés, María Laura; Canet Juríc, Lorena; García Coni, Ana; 2010; Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Conclusiones: Las autoras luego de diversos análisis, concluyen que el instrumento presenta una elevada consistencia interna. El análisis factorial exploratorio arroja resultados parcialmente consistentes, indicando que es aconsejable retener dos factores: género y número, por un lado, y tiempos verbales, por el otro. Globalmente, este estudio proporciona evidencia sobre la validez de criterio de la Prueba de Conciencia Sintáctica aplicada a un grupo de niños de habla hispana. En correspondencia con investigaciones similares, se observaron correlaciones significativas con las habilidades metalingüísticas de conciencia fonológica y con medidas de lectura de decodificación y comprensión de oraciones. La conciencia sintáctica favorece el reconocimiento de palabras al permitir la utilización de las restricciones sintácticas de una oración para decodificar aquellas palabras desconocidas y también contribuye a la comprensión lectora al facilitar la integración entre los niveles del texto y las oraciones y al constituirse en una habilidad de monitoreo.

Zapata Ordosgoitti, Belkis; Arteaga Quintero, Marlene; 2010; Canta y lee. Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música Venezolana en la primera etapa de educación básica; Investigación y Postgrado Caracas; Venezuela. Conclusiones: De acuerdo a los: Se logró: 1.- Correlacionar las teorías sobre comprensión de lectura con la motivación que se puede lograr a través de las canciones, la música y las actividades grupales vinculadas con el canto y la lectura. 2.- Se diseñaron estrategias a partir de las teorías mencionadas hasta llegar a la producción de un material didáctico denominado Canta y Lee, en dos versiones; una para docentes con orientaciones específicas sobre estrategias y actividades para trabajar con los niños, y una segunda versión, especialmente para los estudiantes con las letras de las canciones, preguntas, juegos, actividades, ilustraciones y cuentos. 3.- La elaboración de los instrumentos para la evaluación del Módulo Instruccional y la Guía de actividades permitió establecer cuatro aspectos para evaluar por expertos el material. Asimismo, se establecieron cuatro unidades de análisis de las cuales surgieron 17 indicadores para construir un instrumento para ser aplicado en aula, de los que se utilizaron 15 de acuerdo con el nivel de los estudiantes. La validación del material por expertos con estos instrumentos permitió confrontar las debilidades y fortalezas tanto del material para los docentes como de la Guía para los estudiantes. 4.- El material y la guía se utilizaron en el aula con tres grados distintos (1ro, 2do y 3ro de Educación Básica) lo que permitió constatar que las actividades diseñadas para la comprensión de la lectura pueden considerarse suficientemente válidas. 5.- El análisis de los resultados permitió establecer que las motivaciones con la música y la lectura de cuentos, letras de las canciones y la realización de actividades grupales vinculadas con el ritmo y la canción se convierten en excelentes alternativas para desarrollar e incrementar la comprensión de lectura en niños de Primera Etapa de Educación Básica.

1.3.- CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA

Según el Ministerio de Educación, en su documento correspondiente a la colección del área de Comunicación “Movilización Nacional por la mejora de los

aprendizajes” (s/f), referente a la comprensión de textos, plantea que en el Perú vivimos una paradoja: estamos inmersos en la era de la información y la comunicación; no obstante, nuestro sistema educativo posee serios problemas para mostrar logros aceptables en comprensión y producción de textos. Una de esas dificultades se centra en cómo los docentes podemos facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura a partir de prácticas reales”. Este documento considera que “la producción de textos, deberían ser contruidos y comprendidos por los niños y, a su vez, cumplir con los propósitos para los que fueron escritos, de manera que puedan ser leídos por destinatarios reales y en diversos contextos”.

Uno de los problemas que se puede inferir de los materiales escritos sobre este tema, es que no se promueve con eficiencia en las escuelas de inicial, el desarrollo de capacidades que les permitan a los niños ser comunicativamente eficientes, a fin de que disponga de las herramientas básicas para desempeñarse adecuadamente en su medio sociocultural. Para ello se plantea, que los niños deberían comprender diversos tipos de textos. De acuerdo a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2011) de cada 10 niños de segundo grado, 7 no comprenden adecuadamente lo que leen. En consecuencia, si persiste esta situación en los grados superiores, estos niños podrían tener menos oportunidades que el resto para desarrollarse en el ámbito laboral y ejercer plenamente su ciudadanía.

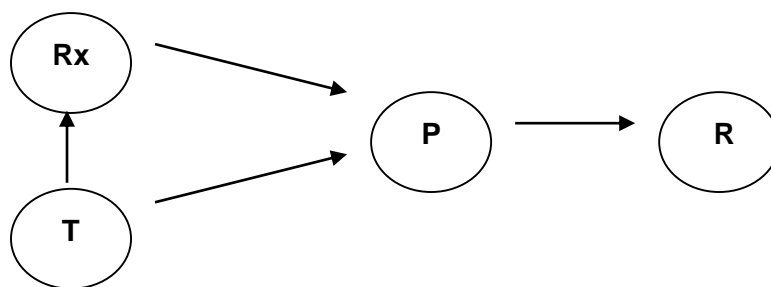
En las Instituciones educativas de inicial en el Perú, las diversas investigaciones efectuadas indican que nuestro país tiene serias dificultades con respecto a la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas. Por ello, se debe trabajar con rigurosidad en los cuatro niveles del sistema educativo particularmente de inicial y primaria por constituir la base de la formación educativa y de la personalidad del estudiante. El maestro de inicial debe estimular a sus alumnos a identificar detalles; a precisar el espacio, tiempo, personajes; secuenciar los sucesos y hechos; captar el significado de palabras y oraciones; recordar pasajes y detalles de los textos, encontrar el sentido a palabras de múltiple significado; etc.

La experiencia vivida y observada en la Institución Educativa pública Inicial N°516 del Centro Poblado “Sol Naciente del Amazonas” del distrito de Nauta,

en la provincia y región Loreto, refleja la problemática antes descrita a nivel nacional, pues los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje evidencian poco interés en la lectura, se distraen con facilidad, no ponen atención, además el ambiente que los rodea no es favorable ya que existen muchos distractores que van desde los diversos ruidos hasta las inadecuadas instalaciones del aula y de su mobiliario. De otra parte, los docentes no tienen los métodos y técnicas apropiadas para no sólo mejorar la capacidad de los niños en comprender los mensajes de los textos, sino también para motivarlos desde pequeños a la lectura.

1.4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo de Investigación contribuye a identificar el nivel en la comprensión lectora así como propone una estrategia didáctica lúdica basada en los chiqui cuentos a fin de mejorar la comprensión lectora en los niños de 05 años; en ese sentido el trabajo está planteado como propositiva. La Investigación se enmarca en el nivel de Investigación Básica, de Tipo Propositivo. De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determinará la relación de ambas variables de tipo causal.



Leyenda:

Rx: Estrategia didáctica lúdica de los chiqui cuentos

T : Modelos teóricos.

P : Comprensión lectora.

R : Realidad transformada propuesta

La población de estudio la constituyen 30 niños entre varones y mujeres de 05 años de inicial. La muestra de estudio de la presente investigación la constituye 30 niños, los cuales muestran características similares a la población, siendo la técnica muestral a emplear aleatoria simple. **N=n**

Los métodos que se utilizarán en el proceso de investigación serán los siguientes:

-Analítico: Es el proceso que permitirá llevar a la práctica lo planificado en la propuesta en la comprensión lectora de los niños de 5 años.

-Sintético: Nos sirve para las conclusiones.

Técnicas: Comprendidas como aquel conjunto de procedimientos que serán de utilidad para poder recopilar información, entre las técnicas a utilizar tenemos:

a.-Técnicas de observación, para determinar los niveles de la comprensión lectora actitudes de los niños en el aula.

b.- Técnicas de gabinete.- Servirá para organizar y sistematizar la información recabada para eso se aplicará como instrumentos fichas bibliográficas, textuales, comentario y de resumen, cuadros y gráficos estadísticos.

c.- Técnicas de campo.- Observación, cuestionario, encuesta; para eso se aplicarán los instrumentos: registro de observación, guía de encuesta

-Recopilación de datos, que determinará la estructura de la estrategia metodológica.

-Instrumentos: En concordancia con las técnicas de investigación se seleccionaran los siguientes instrumentos. Instrumentos para la recolección de información para analizar el nivel de comprensión lectora literal previa al estudio realizado.

-Ficha de observación. Es un instrumento que permite registrar información sobre conductas en forma sistemática para valorar la información obtenida en forma adecuada. Nos permite visualizar los diferentes estilos de aprendizaje de niños y niñas para tenerlos en cuenta al emitir los juicios de valorativos con respecto a los aprendizajes.

Para que el resultado de la investigación presente objetividad, durante el proceso de estudio del método cualitativo se utilizará el método empírico: observación del objeto de estudio, aplicación y medición de la variable dependiente. Asimismo el método estadístico descriptivo para contrastar la hipótesis y medir el logro de los objetivos. En esta investigación utilizaremos la Estadística Descriptiva, tablas de frecuencia, cuadros estadísticos y media aritmética.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

2.1.-TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

Se entiende por aprendizaje significativo a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esto creara una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje.

Según Ausubel el conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación. Debemos decir que no todos los alumnos tienen la misma predisposición hacia todos los contenidos. El aprendizaje es significativo porque el contenido es de interés para el alumno. El interés debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que "tiene" el alumno. Se genera interés como resultado de la dinámica que se establece en la clase.

A) CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- i) La nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente.
- ii) El aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva.
- iii) Existe una interacción entre la nueva información con aquello que se encuentran en la estructura cognitiva.

B) CONDICIONES ESCOLARES Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje literal (de memoria, por Ej. poesías, tablas de multiplicar) tiene significado si forma parte de un conjunto de ideas aprendidas significativamente (comprender las ideas que expresa una poesía, comprender la multiplicación como una suma repetida). No siempre se produce el aprendizaje significativo, a veces el alumno no establece ninguna relación con sus ideas previas y se limita a la mera repetición memorística.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario: Que el aprendizaje tenga sentido para el alumno; Que la información que se presenta esté estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica)

Que los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe (significatividad psicológica)

Cuando el alumno está motivado pone en marcha su actividad intelectual.

El contexto es importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje e incluye factores como:

1. La autoimagen del alumno,
2. El miedo a fracasar
3. La confianza que le merece su profesor
4. El clima del grupo
5. La forma de concebir el aprendizaje escolar
6. El interés por el contenido

Procurar que el alumno quiera aprender requiere tanto del esfuerzo por hacer los contenidos interesantes como de procurar un clima escolar donde tenga

sentido el aprendizaje. Además de que quiera es también imprescindible que el alumno pueda hacerlo.

C) SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA EN EL CONTENIDO

Para que la información que se le presenta al alumno pueda ser comprendida es necesario que el contenido sea significativo desde su estructura interna, y que el docente respete y destaque esta estructura, presentando la información de manera clara y organizada. Deben seguir una secuencia lógica en donde cada uno de sus aspectos debe tener coherencia con los otros.

Cualquier tema curricular tiene, intrínsecamente, una estructura lógica que permite que sea comprendido, pero son las secuencia de los contenidos, la explicación de las ideas o las actividades que se proponen las que terminan o no configurando su orden y organización.

Los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el alumno. El interés por el tema no garantiza que los alumnos puedan aprender contenidos demasiado complejos. Para que el alumno pueda asimilar los contenidos necesita que su estructura de conocimientos tenga esquemas con los que pueda relacionar e interpretar la información que se le presenta. Si el alumno no dispone de ellos, por muy ordenada y clara que sea la información nueva, no podrá comprenderla ya que requiera un nivel de razonamiento o conocimientos específicos de los que no dispone.

Los docentes deben, por una parte, ser capaces de activar los conocimientos previos del alumno haciendo que piensen en sus ideas y sean conscientes de ellas. Y por otra, seleccionar y adecuar la nueva información para que pueda ser relacionada con sus ideas incluyendo si es necesario información que pueda servir de "puente" entre lo que ya saben los alumnos y lo que deben aprender.

La significatividad lógica se promueve mediante preguntas, debates, planteando inquietudes, presentando información general en contenidos familiares, etc. De forma que los alumnos movilicen lo que ya saben y organicen sus conocimientos para aprender. Es importante que esta actividad sea cotidiana en la dinámica de la clase y que los alumnos la incorporen como una estrategia para aprender.

Al recibir una información cada alumno la interpreta con sus propios esquemas de conocimiento; las significaciones son distintas según las posibilidades que tengan de establecer relaciones y la disposición para hacerlo. Además de que los significados son personales, es importante considerar que el aprendizaje supone diferentes grados de significación. El aprendizaje no es cuestión de todo o nada, siempre permite nuevas elaboraciones que pueden suponer mayores grados de significación. Los docentes deben crear las mejores condiciones para que los aprendizajes que construyen los alumnos sean lo más significativos posible.

Los significados contruidos por los alumnos son siempre perfectibles, se enriquecen y reorganizan progresivamente aumentando su comprensión y funcionalidad. No tiene sentido una programación lineal donde los contenidos se agoten en cada tema. Se trata de plantear una secuencia espiralada de los contenidos donde se retomen las ideas desde distintos temas procurando así sucesivas oportunidades de elaboración y nuevas posibilidades de relación. Cuando haya que seleccionar contenidos para una unidad didáctica hay que incluir aspectos de distintos bloques y, si se puede, de todos. Así a lo largo de año se habrán trabajado los contenidos con diferentes temas, en distintos momentos y con avanzados niveles de profundización.

El concepto de aprendizaje significativo, y la adquisición progresiva de significado que supone, remite entonces a una programación espiralada de los contenidos.

Aprender significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida.

La memorización comprensiva es el resultado del aprendizaje significativo; este aprendizaje supone una red de relaciones que facilita el recuerdo. Las nuevas ideas se construyen sobre otras anteriores y los contenidos se entienden por su relación con otros contenidos.

Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se han aprendido. La aplicación no es solo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de lo que se sabe. En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje intencional es imprescindible valorar si se han logrado los aprendizajes previstos. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos.

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste debe ser el objetivo fundamental de la escuela).

D) TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según Ausubel (1984) en el contenido del aprendizaje, se distingue tres tipos:

- a) El aprendizaje de representaciones:** El individuo atribuye significado a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de éstos con sus referentes objetivos. Esta es la forma más elemental de aprendizaje y de ella van a depender los otros dos tipos.
- b) El aprendizaje de conceptos:** Es, en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo – objeto, sino símbolo – atributos genéricos. Es decir, en este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase. Ausubel define los “conceptos” como “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado”.
- c) El aprendizaje de proposiciones:** No se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia. Por supuesto que no podrá tener lugar el aprendizaje de una proposición, a menos que los

conceptos que en ella están incluidos, no hayan sido aprendidos previamente; de allí que los aprendizajes de representaciones y de conceptos sean básicos para un aprendizaje de proposiciones.

E) UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Según Edward Harris (2007) “Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando. La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados”.

El lector activo es el que procesa y examina el texto; objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo; interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

Anderson y Pearson, (1984) manifiestan que “la comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. Dicen que “la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión”.

A su vez Ausubel (1984) dice “decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información”.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen:

es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Entonces, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es concretamente todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Hall (1989) sintetiza en tres puntos lo fundamental de la comprensión lectora: La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

Indicamos por ello que la lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

Componentes de la lectura

Aquí se distinguen dos niveles.

- a.- El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados micro-procesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.
- b.- El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macro-proceso. Estos macro-procesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.
- El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas. El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando

luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

- Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.
- El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva)
- El estado físico y afectivo general: En la lectura es también importante la motivación. Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él. También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad. Las situaciones de lectura más motivadoras son

también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: “¡fantástico! ¡vamos a leer!” sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: Esquemas de conocimiento y estrategias meta-cognitivas del procesamiento de textos

- Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de texto
- Desarrollar estrategias meta-cognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.
- Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias meta-cognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.
- El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.
- La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión era el de practicar una serie de ejercicios para promover habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos

generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

- El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales, la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos.

2.2 Fundamento epistemológico de las estrategias didácticas lúdicas.

Al emprender cualquier análisis pedagógico es fundamental precisar su enfoque epistemológico. En este sentido, para orientar la búsqueda del conocimiento y establecer cómo se ha construido el saber en torno a la estrategia didáctica lúdica y su importancia para la educación, se debe tener en cuenta que la epistemología tradicionalista tiene una fuerte influencia de lo físico y de las ciencias naturales, que busca, además, determinar los elementos perceptuales con un sentido estricto y suministrarlos a la conciencia a partir de la experiencia lógica y secuencial.

En ese sentido, dice Regis Posada González (2014) que el positivismo y el racionalismo determinan las valoraciones a través de un filtro de blanco y negro, de verdadero o falso, siempre y cuando se cumplan los enunciados y sus determinaciones sean consecuentes con el método científico, situación muy acorde con las ciencias naturales, pero muy distante del amplio abanico que se presenta en las ciencias sociales y la pedagogía. Regis Posada González (2014) señala que en el campo de las ciencias sociales surgieron cambios importantes con T. Kuhn y Feyerabend (1975) que generaron una serie de enfoques anti-analíticos y más bien pro-sociales e históricos, los

cuales propiciaron cambios paradigmáticos que han influenciado el principio del siglo XXI.

A partir de estos encuentros entre lo epistemológico, lo social y lo ontológico se suceden cambios importantes en lo pedagógico como el constructivismo que se ve fortalecido con los aportes de Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel.

El aprender y lo lúdico se presentan, según Regis Posada González (2014) como una dualidad vital diaria y aportan la posibilidad de producir cambios sociales positivos, un espacio de construcción cultural, de conocimiento y lo más importante de encuentro social. La lúdica se toma como una forma de ser, una manera de interactuar con diversas facetas, para hacerlas más manejables en la incertidumbre de la realidad, característica esencial de la vida, del juego y del accionar lúdico.

Carlos Alberto Jiménez, profesor titular de la Universidad de Colombia, en su trabajo de investigación denominado “Recreación, lúdica y juego” a través de un programa de lúdica educativa, expone la importancia de la lúdica en el aprendizaje significativo, e interioriza el proceso lúdico para potenciar el desarrollo del niño a través del juego y otras actividades lúdicas.

Desde la visión de Regis Posada González (2014) lo lúdico se percibe como una alternativa vital a nivel pedagógico, la cual genera satisfacción y estímulo en su ejecución, y lo más importante a nivel de los valores, tanto personales como los relacionados con el proceso educativo. Sostiene que en el proceso de aprendizaje es pertinente buscar las formas más efectivas y agradables que generen gusto y una actitud activa e integradora de trabajo en equipo, que se aleje de actividades educativas alienantes y mecánicas para transformarse en espacios motivadores del aprendizaje.

2.3. Fundamentos pedagógicos

Según Regis Posada González, (2014) el sujeto que aprende es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un objeto depositario de conceptos o hechos. Por tanto, la enseñanza debe abogar por

el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral y con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo. Desde esta perspectiva el conocimiento y el individuo son vistos con posibilidades de cambio constante. Como menciona De Zubiría (2006) “la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo”.

Los postulados constructivistas a tener en cuenta, por su resonancia con la estrategia lúdica, desde la perspectiva de De Zubiría (2006) son:

- a.- El estudiante es un constructor activo e intencional del significado cuando interactúa con el medio y trata de comprenderlo.
- b.- El estudiante al aprender construye activamente significados; las nuevas interpretaciones, observaciones, experiencias modifican progresivamente la estructura cognitiva del estudiante, llegando a un acuerdo entre lo ya existente en dicha estructura con los nuevos conocimientos.
- c.- El conocimiento es construido por el estudiante a partir de sus ideas previas, ya que ejercen una función de filtro de la realidad.

En este sentido, es fundamental destacar los aportes de David Ausubel (1989) que desarrolla un modelo en donde “el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo, de modo que el conocimiento es una auténtica construcción operada por el estudiante, ya que relaciona sus conocimientos previos con los conocimientos nuevos que brindara el profesor, creándose con ello aprendizajes significativos.

Según este paradigma los estudiantes son los actores principales de su propio aprendizaje y el profesor solo es un guía en este proceso al proporcionar herramientas necesarias para que los alumnos desarrollen determinadas habilidades y actitudes que le permitirá crear sus propios procedimientos para llegar al aprendizaje significativo”. La teoría de Ausubel es una teoría cognitiva que tiene por objeto explicar el proceso de aprendizaje. “Se preocupa por

descubrir lo que sucede cuando el ser humano se sitúa y organiza su mundo. Se preocupa de procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información.

Según Coll (1997) “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por estructura cognitiva al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

El aprendizaje es la construcción del conocimiento donde todo ha de encajar de manera coherente y como señala Coll (1997) para que se produzca “auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento”.

De acuerdo a Coll (1997) “para aprender significativamente, es necesario relacionar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos que ya conoce el alumno. Este aprendizaje será significativo si se relaciona de modo sustantivo, no al pie de la letra con los conocimientos previos de los alumnos y que este asuma una actitud favorable para la tarea de aprender, dotado de significados propios de los contenidos nuevos que asimila”. Dice que cuando mayor es la organización de los conocimientos previos del lector mayor es la posibilidad que reconozca las palabras y frases relevantes, que haga diferencias adecuadas mientras lee y que construya modelos de significados correctos.

2.4. El enfoque sociocultural en el aprendizaje

Lev Vygotsky (1985), manifiesta que “el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales”. Sin embargo, esta conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por instrumentos y

signos. Instrumento es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; signo es algo que significa alguna otra cosa.

Según J. Pozo (1994) “en el proceso social del aprendizaje, la relación/función se presenta dos veces. Primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, inter-psicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intra-psicológico). Como sabemos, el aprendizaje significativo, por definición, implica adquisición/construcción de significados”

Para Lev Vygotsky, (1984) dentro de su legado científico, desarrolla una interrelación entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural. Dice que el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación/función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, inter-psicológico) y después en el interior del sujeto (intra-personal, intra-psicológico)”

En vez de enfocar al individuo como unidad de análisis, Vygotsky enfoca la interacción social. Es ella el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de inter a intra-personal) del conocimiento construido social, histórica y culturalmente. La interacción social implica un mínimo de dos personas intercambiando significados. Supone también un cierto grado de reciprocidad y bi-direccionalidad, una implicación activa de ambos participantes.

Sostiene que la conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por instrumentos y signos. Instrumento es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; signo es algo que significa alguna otra cosa. Existen tres tipos de signos:

a.- Los indicadores; que son aquellos que tienen una relación de causa y efecto con aquello que significan (humo, por ejemplo, significa fuego porque es causada por el fuego); b.- Los icónicos son los que son imágenes o diseños de aquello que significan; c.-Simbólicos son los que tienen una relación abstracta con lo que significan. Las palabras, por ejemplo, son signos (simbólicos) lingüísticos; los números son signos (también simbólicos) matemáticos. La lengua, hablada o escrita, y la matemática son sistemas de signos.

El uso de instrumentos en la mediación con el ambiente distingue, de manera esencial, al hombre de otros animales. Pero las sociedades crean no solamente instrumentos, sino también sistemas de signos. Ambos, instrumentos y signos, se han creado a lo largo de la historia de las sociedades e influyen decisivamente en su desarrollo social y cultural.

Para Vygotsky, “es a través de la internalización (reconstrucción interna) de instrumentos y signos como se da el desarrollo cognitivo. A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer. Cuantos más instrumentos va aprendiendo a usar, más se amplía, de modo casi ilimitado, la gama de actividades en las que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas. Como instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales, la apropiación de estas construcciones por el aprendiz, se da primordialmente por la vía de la interacción social.

2.5. La teoría interactiva y el método interactivo de Isabel Solé en la comprensión de textos

Isabel Solé (2000, 2001), define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento. De acuerdo a Quintana (2000) los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos (Quintana: 2000). A partir de este

momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. Según Solé (2000) “en esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos. La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.

En la teoría interactiva son tan importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación, y el lector, esto lo explica Isabel Solé (2000) de la siguiente manera: Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

Simultáneamente, dice Solé (2000) “dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su

comprensión. Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica.

La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura. Dice Solé (2000) “dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”.

Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan que los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica.

Complementando los puntos de vista de Solé, se tiene a Nancy Falières y Marcela Antolín (2006) que dicen, “que el proceso interactivo es al mismo tiempo ascendente y descendente. Menciona que el proceso de lectura “debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso”. A su vez Monereo (1999), manifiesta que, en el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo.

El modelo interactivo, según E. García García (1993) “leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores de las personas, o sea, las estructuras de conocimiento previas” El lector es un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; por ejemplo, al leer un número telefónico o un número de serie (Solé: 2000).

2.6. FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

A) Estrategia

Según Nancy Falières y Marcela Antolín (2006) dice que las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

Por otra parte, Monereo (1999), dice que la estrategia es “tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza)”. Se trata de comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas de aprendizaje.

Algunas estrategias en la enseñanza pueden ser de gran impacto en la adquisición de nuevo conocimiento, logrando un mayor procesamiento de la información en profundidad en el aprendizaje de nuevos conceptos, prácticas o procesos, dados por el docente, con herramientas que ayudan a planear, organizar, pensar, analizar, reflexionar y aplicar, procedimientos y/o técnicas que facilitan la comprensión del conocimiento significativo

conduciendo a los estudiantes a la obtención de resultados de calidad en el aprendizaje.

Estas estrategias son formas específicas de crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las situaciones didácticas enfatizan acciones particulares al enfoque de cada asignatura; sin embargo, el trabajo no es apreciado si no se da el manejo pertinente y relevante a la información o contenido del tema de estudio. El compromiso del docente está en emplear estrategias de apoyo a la hora de proponer tareas, trabajos, ejercicios concretos para el desarrollo de competencias y habilidades específicas, que a la vez motivan a los estudiantes a seguir con el proceso educativo, a partir de las acciones de reflexión donde se registran los procesos y procedimientos implícitos en cada estrategia.

Según Nancy Falières y Marcela Antolín (2006) existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

- 1.- De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Díaz-Barriga Arceo, F., G. Hernández Rojas. (1999). Si lo vemos desde la perspectiva del aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de «significatividad lógica» del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak y Hanesian 1983).
- 2.- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que David Ausubel y

colaboradores (1983) denominan «significatividad psicológica». Para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.

- 3.- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (E. García García, 1993).

B) El juego como Estrategia Didáctica

El juego genera un ambiente innato de aprendizaje, el cual puede ser aprovechado como estrategia didáctica, una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimiento y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo. En el juego se desarrolla y es necesaria una actitud constructivista e investigadora tanto del docente que busca generar conocimiento adaptado a los estilos de aprendizaje de sus alumnos, como del alumno que pretende aprender de forma grata.

El juego posibilita la curiosidad, la experimentación, que llevan al aprendizaje; ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto y a nivel interactivo posibilita el desarrollo de la comunicación y el desarrollo de trabajo en equipo.

Lo lúdico motiva al estudiante para la interacción de sus significados con otros y para que aplique los nuevos conocimientos en otros contextos que genera en el estudiante seguridad afectiva. Cuando el estudiante integra el pensamiento, la actuación y la afectividad, da significado a su experiencia. Lo lúdico permite la integración del individuo a los nuevos conocimientos y a la relación de los mismos.

El juego se presenta como una actividad universal y multicultural, inherente al ser humano, que sirve para socializar, para el conocimiento de sí, para descubrir y construir su entorno, preparando al ser humano para la vida. Al respecto, Huizinga (1972) plantea que “la cultura brota del juego, es como un juego y en él se desarrolla”.

Siendo el juego una actividad que se presenta en todas las culturas y dada la polisemia que presenta es importante tener en cuenta sus características y que lo ayudan a diferenciarse:

- Actividad libre y voluntaria.
- Actitud dúctil por la necesaria adaptación que se debe tener a la dinámica del juego y que en la etapa infantil se suma a que se puede encontrar en cualquier sitio.
- Es gratificante y placentero.
- Brinda el placer de compartir.
- Descanso, ocio.
- Requiere de un acuerdo para fijar las reglas y propiciar un orden interno que da límites.
- Se desarrolla en un espacio y tiempo determinado o ficticio.
- Puede tener características propias según la cultura.
- Genera incertidumbre, tensión que permite el dinamismo en su desarrollo.

En el siglo XXI, dicen Bello y Holzwarth (2008), no hay dudas de que nuestra tarea es la de enseñar. Pero enseñar necesariamente conlleva la necesidad de plantear situaciones que a los niños les permitan aprender. Hoy en día, la investigación didáctica superó el concepto conductista de enseñanza, como así también re-conceptualizó la concepción sobre el contenido. Esto nos permite dar una respuesta didáctica que articule la

existencia social de la lengua escrita y la posibilidad de construcción por parte de los niños.

La Educación Inicial se encuentra desde hace unos años ante el desafío de resignificar la concepción de enseñanza y la concepción del contenido a enseñar. Este proceso de re-significación tiene en cuenta que uno de los propósitos del nivel es incorporar a los niños como miembros activos de una comunidad de lectores y escritores.

Bello y Holzwarth (2008), consideran que este desafío se vería favorecido si en los centros de educación inicial se genera un espacio y un tiempo donde lectura y escritura sean prácticas habituales. En la sala del jardín debe haber qué leer: libros, revistas, el diario, agendas, calendario, etc.....Pero además debe haber lectores.

En sus clases, cuando el docente lee y escribe frente a los niños, les está informando sobre el sentido de las prácticas con el lenguaje escrito. Por ello, debe permitir a los niños que lean, aunque no lo hagan convencionalmente. No deberíamos pensar en momentos en los que primero se presenten actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura para luego de aprendidas estas técnicas, proponer actividades de lectura o de escritura.

Bello y Holzwarth (2008) dicen: Se aprende a leer leyendo. Se aprende a escribir escribiendo; también se aprende a leer escribiendo y se aprende a escribir leyendo, se aprende a leer y a escribir hablando y también escuchando. Es decir que las prácticas sociales con el lenguaje se aprenden poniéndolas en juego en situaciones en las que sea pertinente su uso. Ejemplos para ello, dicen Bello y Holzwarth (2008) son:

- Escribir en la agenda de la sala los títulos de los cuentos que los niños eligieron para leer durante la semana.
- Leer cada día la agenda para saber qué cuento corresponde.
- Leer el cuento.

Con esas actividades el maestro está informando indirectamente que la escritura permite registrar y recuperar datos. Pero, además, los niños pueden informarse sobre las características del sistema de escritura. A su vez, descubren que, al leer, el maestro transforma esas raras marcas de la página en un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera. Al presenciar actos de lectura, el niño aprende sobre los procesos de lectura y sobre el lenguaje que se escribe.

Siguiendo lo propuesto por Isabel Solé (1997) la enseñanza desde una perspectiva constructivista se definiría del siguiente modo. “Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares”. El docente planteará situaciones en las cuales los niños deberán resolver problemas relacionados con el sistema de escritura, con las estrategias y los propósitos lectores, con el género discursivo y con los soportes textuales. Si el contenido es el lenguaje escrito, los niños tendrán que leer y escribir, aunque no sea de manera convencional, para poder resolver esos problemas.

CAPÍTULO III:

DISEÑO DE LA PROPUESTA Y DIAGNÓSTICO

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA

En este capítulo se presenta el desarrollo de la propuesta de los chiqui cuentos infantiles como estrategia didáctica lúdica; su fundamentación, la representación del modelo teórico y del modelado operativo.

3.1.- La estrategia didáctica lúdica.

Las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Al respecto, Monereo (1999), dice que la estrategia es "tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza)". Se trata de comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas de aprendizaje, logrando un mayor procesamiento de la información en profundidad en el aprendizaje de nuevos conceptos, prácticas o procesos dados por el docente.

Las estrategias son formas específicas de crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las situaciones didácticas enfatizan acciones particulares al enfoque de cada asignatura; sin embargo, el trabajo no es apreciado si no se da el manejo pertinente y relevante a la información o contenido del tema de estudio.

El juego como estrategia didáctica genera un ambiente innato de aprendizaje, una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimiento y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo. El juego posibilita la curiosidad, la experimentación, que llevan al aprendizaje; ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto y a nivel interactivo posibilita el desarrollo de la comunicación y el desarrollo de trabajo en equipo.

3.2.- Concepción teórica de la propuesta.

La enseñanza debe abogar por el desarrollo integral del estudiante a nivel intelectual, social, moral y con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo. Es aquí donde radica la esencia del rol de los chiqui cuentos que como estrategia didáctica contribuye a fomentar la comprensión de textos en los niños, desarrollando su imaginación, su fantasía, la relación con su contexto, interrelacionando varios elementos o personajes a través del cuento, etc. Como menciona De Zubiría (2006) la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo. En este sentido, los postulados constructivistas a tener en cuenta, desde la perspectiva de De Zubiría (2006) son que el estudiante es un constructor activo e intencional del significado cuando interactúa con el medio y trata de comprenderlo; el estudiante al aprender construye activamente significados; el conocimiento es construido por el estudiante a partir de sus ideas previas, ya que ejercen una función de filtro de la realidad.

Acerca de la comprensión de textos, Isabel Solé (2001), la define como el proceso en el que la lectura es significativa para los niños. Ello implica, además, que los niños sepan evaluar su propio rendimiento. Manifiesta que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. Desde el punto de vista de la enseñanza, los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Según el constructivismo social, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica. Para el modelo interactivo, según Moll, L y otros. (2003) “leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos como los culturales”.

Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores que tienen las personas, es decir a las estructuras de conocimiento previas.

a) La epistemología de los cuentos infantiles

Las nuevas corrientes pedagógicas proponen el razonamiento, la criticidad y la independencia de criterio como fortaleza dentro de los nuevos paradigmas actuales. La escuela debe fungir como el espacio propicio para que estas propuestas se concreten por medio de la implementación de estrategias innovadoras, creativas y contextualizadas en el momento histórico, y que estas respondan a las necesidades de los alumnos y alumnas.

La filosofía es la base del conocimiento y por eso desde sus albores representó por sí misma la esencia de la sabiduría. Si algo de trascendente tiene el programa de Filosofía para Niños es haber colocado en el ámbito pedagógico la filosofía y proponerla como herramienta práctica para crear una escuela más apegada a la reflexión, a la crítica, a la indagación científica, y a la creatividad, rescatando la importancia de los valores, y rechazando el adoctrinamiento.

En nuestro contexto educativo observamos cómo aún hoy la memorización y el tradicionalismo no han podido ser erradicados, a pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho en múltiples direcciones; creando así alumnos que aceptan pasivamente el discurso del profesor, siendo simples receptores de información, sin ejercer su

derecho a la participación, a la crítica y al cuestionamiento que deben darse en el aula.

Ante este escenario, el cuento infantil representa una alternativa para el fomento de la lectura en los niños, ya que no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir al niño una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea. Es importante señalar que los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros.

Los niños necesitan distintas actividades de percepción de sí mismos y en general la educación infantil ya se encarga de hacerlo. Se trata de estimularlos a descubrir quién son, mientras aprenden a preguntarse quiénes quieren ser. Por ejemplo: si se ven a sí mismos muy “movidos”, la cuestión es ayudarlos a ver si les gustan ser así y si quieren seguir siendo así. Los niños pueden elegir sus juegos, escoger su ropa y estos son buenos momentos para que se conozcan a sí mismos e imaginen quién quieren ser. En este sentido, los chiqui cuentos cumplen un papel muy importante y trascendente en el desarrollo integral de los niños. A través de los chiqui cuentos y las actividades lúdicas, los niños podrán experimentar esa autopercepción y proyección de la que hablamos.

b) Descripción de la propuesta.

La propuesta del presente trabajo de investigación está direccionada a los chiqui cuentos como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516 del centro poblado “Sol

naciente del Amazonas” del distrito Nauta, en la provincia y región Loreto. Después de haber realizado un diagnóstico situacional de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el nivel inicial de la Institución Educativa, se encontró que los niños y niñas de 05 años de la institución educativa en mención tienen poco interés en la lectura, se distraen con facilidad, no ponen atención; además el ambiente que los rodea no es favorable existen muchos distractores que van desde los diversos ruidos hasta las inadecuadas instalaciones del aula y de su mobiliario. El niño no integra o incorpora el código escrito con su medio, por ello, no contribuye a ser el constructor de su propio aprendizaje

Bases teóricas de la estrategia didáctica lúdica.

- a.- El docente de Nivel Inicial realiza actividades de animación a la lectura logrando acercar al niño al cuento de una forma creativa, lúdica y placentera.
- b.- En los primeros niveles educativos leer en voz alta a los niños debería ser una actividad diaria.
- c.- No hay que confundir leer a los niños con hacer leer a los niños. La lectura oral del alumno no se puede considerar un elemento motivador.
- b.- Debemos dejar tiempo para la discusión durante y después de la lectura del cuento y tolerar las preguntas o interrupciones de los niños.
- c.- Tomar como referente el método interactivo de Isabel Solé

Adaptado del modelo interactivo de Isabel Solé

ANTES	<ol style="list-style-type: none">1. ¿El niño muestra interés por la lectura del cuento?2. ¿Se familiariza el niño con el cuento? - De qué forma?3. ¿El niño se formula interrogantes y/o hipótesis del cuento?4. ¿El niño evoca recuerdos?5. ¿El niño se formula sus objetivos?6. ¿El niño se plantea un plan para leer?
DURANTE	<ol style="list-style-type: none">1. ¿El niño se encuentra mejor en forma individual?2. ¿Se concentra mejor en grupo?3. ¿Se concentra igual?4. ¿El niño asume y cumple roles dentro del grupo?5. ¿Es tolerante?6. ¿El niño coopera con iniciativa y colaboración?7. ¿El niño participa en el intercambio de ideas democráticamente?8. ¿Identifica y contrasta las ideas principales del cuento? ¿Responde a sus propias preguntas?9. ¿El niño responde a las preguntas que se le plantea?10. ¿Tiene dificultades al realizar la lectura del cuento?

DESPUÉS	<p>11. ¿Lo que compartió en el grupo le sirvió para comprender mejor?</p> <p>12. ¿Puede caracterizar a sus compañeros por su saber, sus opiniones y actitudes?</p> <p>13. ¿Le fue fácil elaborar el resumen del cuento?</p> <p>14. ¿Elabora un esquema o conclusiones del cuento?</p>
----------------	---

Fuente: Elaborado por las autoras en base al modelo de Solé, Isabel; 1998; Estrategias de lectura; Octava edición; Editorial Graó. Barcelona.

Antes de la lectura del chiqui cuento:

Este momento tiene como fin de facilitar al niño-lector la activación de sus conocimientos previos, el determinar la finalidad de la lectura y el anticipar el contenido textual. Esta etapa se caracteriza por que el niño-lector anticipa - predice - infiere a partir sólo del título del cuento, de la figura o ilustración que aparece en la tapa, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales.

Estrategias meta-cognitivas:

Para este momento de “antes de iniciar la lectura del cuento”, priorizamos cuatro acciones importantes:

- i) Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos.
 - ii) determinar la finalidad de la lectura del cuento.
 - iii) activar conocimientos previos.
 - iv) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del cuento
- d.-** Determinar la finalidad del cuento. Es importante que los niños-lectores sepan cuáles son las características del cuento y sean capaces de responder a

cuestiones como, ¿Para qué leo el cuento? ¿Quién escribe el cuento y para qué?
¿Qué finalidad tiene el cuento?

e.- Activar conocimientos previos. Los niños pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona el cuento con mi casa, con mis amigos, con mi vecindad, u otras similitudes?

f.- Podemos permitir que los niños escriban o dibujen durante la lectura del cuento lo que imaginan, lo que piensan de la lectura.

g.- Permitir que los niños seleccionen los cuentos de acuerdo a sus gustos y necesidades.

h.- Favorecer que los niños activen y desarrollen sus conocimientos previos.

i.- Proponer la lectura en voz alta de algún párrafo significativo del cuento que sea necesario discutir o intercambiar opiniones.

j.- Elaborar hipótesis sobre el contenido del cuento (anticipación).

k.- Relacionar la información del cuento con sus propias vivencias, con sus conocimientos, con otros textos, etc.

l.- Formular preguntas abiertas, que no puedan contestarse con un *sí* o un *no*.

Durante la lectura del chiqui cuento:

Las actividades que se realizan durante la lectura es la siguiente:

a.- Comenzar a leer y detenerse en el primer párrafo o en la mitad de la historia, para realizar preguntas como: ¿qué pasará a continuación? Así, el niños-lectores realizarán supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación.

b.- También es de gran utilidad contar en voz alta lo que se ha leído para ver qué se ha comprendido en el momento. En este sentido, la realización de preguntas sobre el contenido del cuento, ayudan mucho para ir entendiendo mucho mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.

Estrategias meta-cognitivas

En este momento, el niño-lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto-cuento, recordar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Carlos Monereo y Juan Ignacio Pozo (1999) es crucial el uso de estrategias lúdicas para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto-cuento y supervisar dicha comprensión.

a.- Contestar preguntas que se planteó el niño al principio del cuento, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto-cuento.

b.- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas. Aceptando que los pequeños lectores precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa. J.H. Pimienta Prieto (2005) en este punto hace referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al niño-lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora. Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los estudios sobre comprensión lectora señalan que, la amplitud y familiaridad del niño-lector respecto al vocabulario comprendido en el texto-cuento, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo.

c.- Parafrasear y resumir entidades textuales. Es importante que los niños-lectores desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de las palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente. Regis Posada González, (2014)

d.- Cuando los niños no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al

significado del léxico. La mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que, además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

e.- Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales.

-Releer: Una parte confusa del cuento, es una estrategia de corrección adecuada cuando el niño-lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas.

-El parafraseo: Es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el niño-lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Solé, Isabel; 1998)

-El uso del resumen: Tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones que comprender una información determinada. (Solé, Isabel, 2001).

f.- Representación visual: El uso de representaciones gráficas en niños lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones:

i) Induce y entrena a los niños-lectores a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual;

ii) Facilita que el niño establezca relaciones entre ideas y conceptos;

iii) Se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita;

iv) Facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista, las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora

g.- Realizar Inferencias. La comprensión lectora del niño-lector está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales. Las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora:

i) Establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos.

ii) Permiten al niño-lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. (Solé, Isabel; 1998)

Después de la lectura del chiqui cuento.

En esta etapa, el niño-lector está en condiciones de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuáles son las ideas secundarias? Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia (pueden ser descripciones de los personajes, del ambiente, de los acontecimientos, etc.).

Para esto, se puede organizar la información realizando las siguientes actividades:

a.- Hacer resúmenes: ordena y reduce la información del cuento leído, de manera tal que deje sólo aquello esencial.

b.- Realizar síntesis: al igual que el resumen reduce la información de un cuento, pero utilizando palabras propias.

c.- Hacer esquemas: considera la información en lista de acciones agrupadas, según lo sucedido.

d.- Hacer mapas conceptuales: ordenar las ideas principales en cuadros que se relacionarán por medio de flechas con las ideas secundarias encontradas.

3.3.- DIAGNÓSTICO: Elaborada en base a la: guía de observación áulica, niños de 05 años de la institución educativa pública

INICIAL N° 516

(Centro poblado “Sol naciente del Amazonas” Nauta- Loreto)

CUADRO N° 01

Antes de la lectura

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE N° %	A VECES N° %	NUNCA N° %	TOTAL N° %
1.- ¿El título del cuento del patito feo te recuerda algo?	19 63	08 27	03 10	30 100
2.- ¿Sabes por qué el autor ha elegido este título del patito feo?	08 27	06 20	16 53	30 100
3.- De acuerdo al título, ¿sabes de qué puede tratar el cuento del patito feo?	09 30	11 37	10 33	30 100
7.- ¿Qué piensas acerca del título del cuento?	09 30	11 37	10 33	30 100
8.- Sientes interés por conocer el cuento del patito feo	18 60	12 40	00 00	30 100
9.- ¿Consideras que el cuento del patito feo te va a gustar?	19 63	11 37	00 00	30 100

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación

En el cuadro N° 01 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el momento “Antes de la lectura” encontramos que el 63% de los niños de inicial el título del cuento siempre le recuerda algo, en la mayoría de respuestas está relacionado con las aves de corral de su casa o de otros lugares de su comunidad.

Respecto a si sabe por qué el autor ha elegido este título del patito feo; el 53% manifestó que no lo sabe.

De acuerdo al título, sabes de qué puede tratar el cuento del patito feo; el 37% manifestó que a veces.

El 37% de los niños de inicial considera que a veces los contenidos del cuento le pueden resultar interesantes.

El 60% de los niños asume que siempre siente interés por conocer el cuento del patito feo.

En cuanto a la pregunta si considera que el cuento del patito feo le va a gustar, el 63% asumió que siempre le va a gustar.

CUADRO N° 02**Durante la lectura**

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- El niño hace una lectura de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del cuento del patito feo.	06 20	06 20	18 60	30 100
2.- Puede identificar las principales ideas del cuento del patito feo	11 37	09 30	10 33	30 100
3.- Reflexiona, interpreta ante las ideas principales del cuento	08 27	05 17	17 57	30 100
4.- Propone ideas importantes ante los contenidos expuestos en el texto-cuento.	07 23	06 20	17 57	30 100
5.- Resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo del texto-cuento.	03 10	05 17	22 73	30 100
6.- Trabaja los contenidos del cuento del patito feo sin depender exclusivamente del profesor.	04 13	05 17	21 70	30 100
7.- Precisa los valores expuestos en los contenidos del texto-cuento	06 20	06 20	18 60	30 100

8.- Comprueba la hipótesis del cuento planteado en un principio (antes de la lectura)	05 17	03 10	22 73	30 100
9.- Intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido del cuento del patito feo.	11 37	10 33	09 30	30 100

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación:

En el cuadro N° 02 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el momento “Durante la lectura” encontramos que el 60 % de los niños del nivel inicial nunca hacen una lectura de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del cuento del patito feo.

El 37% de los niños del nivel inicial siempre identifica las principales ideas del cuento del patito feo

El 57% de los niños nunca reflexiona o interpreta las ideas principales del cuento

El 57% de los niños de inicial no propone ideas importantes ante los contenidos expuestos en el texto-cuento.

Respecto a la pregunta si resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo del texto-cuento, el 73% asumió nunca resalta la función de las ideas del autor.

El 70% de los niños nunca trabaja los contenidos del cuento del patito feo sin depender exclusivamente del profesor.

El 60% nunca precisa los valores expuestos en los contenidos del texto-cuento.

El 73% de los niños nunca comprueba la hipótesis del cuento planteado en un principio (antes de la lectura)

El 37% siempre intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido del cuento del patito feo.

CUADRO N° 03

Después de la lectura

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- El niño-lector elabora un esquema o un resumen de los contenidos del texto-cuento del patito feo.	02 07	02 07	26 86	30 100
2.- El niño-lector reflexiona ante los contenidos del texto-cuento	09 30	11 37	10 33	30 100
3.- El niño precisa algunas críticas de los contenidos del texto-cuento.	04 13	03 10	23 77	30 100
4.- Se produce algún cambio favorable en las actitudes del niño-lector como producto de la lectura realizada del texto-cuento	06 20	14 47	10 33	30 100
5.- Se siente mejor trabajando sólo los contenidos de la lectura del texto-cuento	07 23	08 27	15 50	30 100
6.- Se siente mejor intercambiando opiniones de los contenidos de la lectura en equipo, del texto-cuento del patito feo	05 17	12 40	13 43	30 100

7.- Expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura del cuento del patito feo.	09 30	06 20	15 50	30 100
---	-------	-------	-------	--------

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación.

En el cuadro N° 03 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el momento “Después de la lectura” encontramos que el 86% de los niños-lectores nunca elaboran un esquema o un resumen de los contenidos del texto-cuento del patito feo. Así mismo el 37% de los niños lectores a veces reflexionan ante los contenidos del texto-cuento.

El 77% de los niños lectores nunca precisa algunas críticas de los contenidos del texto-cuento. De otra parte, el 47% a veces se produce algún cambio favorable en sus actitudes como producto de la lectura realizada del texto-cuento. Así mismo el 50% nunca siente mejor trabajando sólo los contenidos de la lectura del texto-cuento.

El 43% nunca se siente mejor intercambiando opiniones de los contenidos de la lectura en equipo, del texto-cuento del patito feo. Así mismo el 50% nunca expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura del cuento del patito feo.

Plan de intervención I
DESCUBRIENDO HECHOS O ARGUMENTOS LEYENDO CHIQUI CUENTOS

Los chiqui cuentos.

El niño a la edad de 05 años es capaz de entender todo tipo de cuentos. Aparte de los cuentos populares de toda la vida, le fascinan las historias inventadas en las que ponemos a los propios niños como protagonistas. Estos cuentos nos pueden ayudar a educar o a solventar conflictos, ya que ellos entienden mejor los mensajes cuando van en forma de cuento: celos del hermano, para hacer desaparecer sus miedos, para hacerle entender la muerte de seres queridos, o para hablarle de diferentes peligros o la importancia de ser por ejemplo paciente y ordenado. Con los cuentos infantiles, y más tarde con los libros, descubrirán un mundo mágico lleno de aventuras y de enseñanza.

Características del chiqui cuento:

a.- Brevedad y limitaciones: Extensión de un cuento a otro varía. El hecho narrativo en forma escueta y directa.

b.- Simplicidad: Las descripciones de lugar o personajes, en general son breves.

c.- Argumento: la variedad de los argumentos puede ser amplia, pero toda la situación inicial está estructurada de manera que conduzca rápidamente hacia el desenlace.

d.- Tiempo: es en el que ocurren los hechos.

e.- Procedimientos: predomina el discurso narrativo sobre el descriptivo. Se utiliza el dialogo para mostrar la psicología de los personajes.

Elementos del chiqui cuento.

a) Hechos: lo que ocurre, puede ser real o ficticio.

b) El narrador: es quién nos relata los hechos

c) Los personajes: son a quienes les ocurren los hechos.

d) El ambiente: es el lugar donde ocurren los hechos.

Estructura del chiqui cuento

a. Exposición: es la presentación de hechos personajes y ambiente.

b.- Nudo: es el momento del relato en que las acciones alcanzan el punto culminante en su desarrollo.

c.- Desenlace: es el momento del relato en que las acciones transcurren como consecuencia de la situación planteadas

Este texto-cuento tiene un lenguaje sencillo. La historia transcurre de inicio a fin sin hacer saltos en el tiempo. Además, presenta una serie de diálogos entre dos personajes y un narrador que señala qué personaje habla y en qué momento lo hace.

Dibujando una historia



DIBUJA LA HISTORIA

Sólo se necesitan lápices de colores, cartulinas y un narrador. El juego consiste en que los niños y niñas representen las distintas secuencias del cuento: el principio, el nudo y el desenlace. Pueden hacer tantos dibujos como quieran, lo importante es dejar libre su creatividad. Además,

observando sus dibujos se pueden aprender cientos de cosas: lo que más llama su atención será lo más grande, lo que menos le gusta lo omitirá o será muy pequeñito... ¡Les encantará tener sus propias ilustraciones de los cuentos!

Nota: Para niños y niñas de 3 a 6 años. A partir de los 6 años también se puede proponer que escriban pequeños textos al pie de los dibujos, así fabricarán sus propios cuentos clásicos.

Plan de intervención II

FORMANDO VALORES E INCENTIVANDO LA IMAGINACIÓN LEYENDO CUEENTOS CLÁSICOS INFANTILES

Justificación de los cuentos clásicos infantiles

Una de las herramientas con la que cuenta todo docente es, justamente, la transmisión o enseñanza mediante un cuento infantil, hay muchos, infinitos cuentos para niños, pero los que más gustan, los que más llegan y recuerdan nuestros niños son los cuentos clásicos infantiles. Consideramos que la trasmisión de valores y la enseñanza en un entorno de amor y cariño (tanto en el hogar como en el aula) son claves para la formación de adultos íntegros y responsables.

Finalidad de los cuentos clásicos infantiles

Desde el punto de vista pedagógico los cuentos clásicos infantiles son cuentos con valores, que logran transmitir, mediante el relato, valores que marcarán no sólo la vida de los niños, sino que permanecerán durante su vida adulta. La amistad, el valor, la paciencia, la lealtad, son valores que podremos encontrar en los cuentos y que llenarán la imaginación de nuestros niños.

Cuento infantil N° 01:

Pedrito y el lobo



Había una vez un pequeño pastorcito llamado Pedrito que siempre estaba sentado pastoreando y cuidando sus ovejas, pero siempre estaba aburrido de ver siempre lo mismo y que nada pasaba. Algunas veces pensaba en algunas travesuras para intentar distraerse de la labor que era un

poco larga.

Un día inventó que sería muy divertido y muy buena idea divertirse y se le ocurrió que podía hacerlo usando una broma con la gente de su pueblo, haciéndoles creer que se acercaba un lobo y que lo comería a él y a las ovejas igual que a todo el mundo. Entonces un día grito: ¡Auxilio! ¡El lobo! ¡Qué viene el lobo!



Grito todo cuanto pudo, y la gente del pueblo acudió con palos y, piedras y hasta armas al lugar para salvar al pobre niño que estaba siendo acechado por un lobo, pero, cuando llegaron se dieron cuenta de que todo había una broma y mentira del niño y por supuesto se enojaron.

Cuando casi todos los pueblos se fueron, Pedrito pensó que la broma había sido muy divertida porque le había dado mucha risa, y pensó en volverlo a hacer seria

todavía más gracioso, por lo que al ratico volvió a gritar: ¡Auxilio! ¡El lobo! ¡Qué viene el lobo!

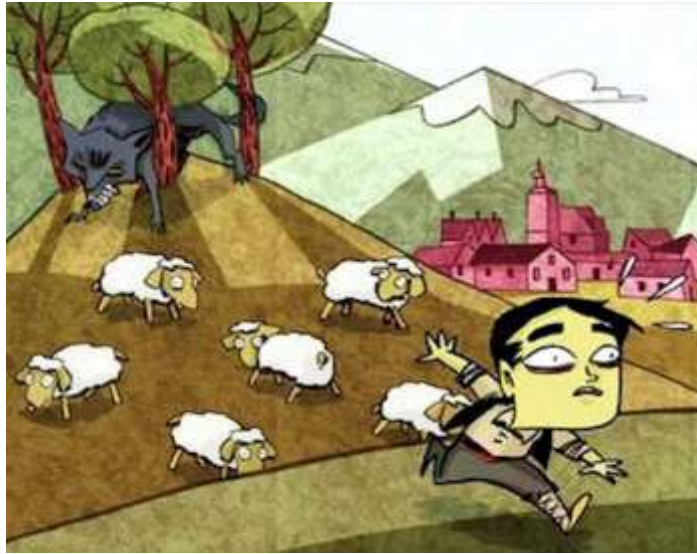
La gente del pueblo volvió a escuchar el grito, y de inmediato corrieron y acudieron en auxilio de Pedrito el ovejero, ellos pensaron que venía un lobo que los comería y comería la todo el rebaño, pero al llegar, Pedrito estaba fingía que leía un libro y se reía mucho de los pueblerinos que acudieron en su ayuda, por esos motivos los pueblerinos, al darse cuenta de que nada pasaba en el lugar, que Pedrito estaba burlándose de ellos y que no le ocurría nada ni a él ni al rebaño de ovejas, se molestaron muchísimo más, pero sin embargo se retiraron del lugar.

Pedrito debe haber hecho esta broma muchas veces antes, pero una mañana el pastorcito, salió con sus ovejas a pastorear al campo abierto y esta vez, si vio cómo se acercaba el lobo por la rivera izquierda y el miedo invadió todo su ser. Entonces grito y grito desesperado varias veces:

¡Socorro! ¡El lobo! ¡Qué viene el lobo! ¡Se va a comer todas mis ovejas! ¡Auxilio!

Una y otra vez llamaba a los aldeanos para que vinieran en su ayuda, pero ninguno acudió, aunque si lo escucharon, pero pensaron que Pedrito, nuevamente les estaba jugando una mala broma, desesperado volvió a gritar:

¡Socorro! ¡El lobo! ¡Qué viene el lobo! ¡Se va a comer todas mis ovejas! ¡Auxilio!



Y además insistía gritando que esta vez si era cierto, pero los pueblerinos nunca se acercaron porque no querían ser más la burla de Pedrito.

Poco a Poco, Pedrito fue viendo como el lobo comía casi todas las ovejas del rebaño, y se llevaba unas cuantas para la cena y desayuno y luego de que terminó con ellas, quiso comerlo a él también, y corrió hasta que dejó al lobo atrás.

Pedrito se arrepintió mucho de haberse burlado de los aldeanos, y se dio cuenta de que nadie le había creído por mentir muchas veces antes gritando sobre que venía un lobo que nunca llegaba, pero un día si llegó, porque además era muy probable que un lobo fuera en busca de ovejas.

Desde ese día Pedrito, nunca más volvió a mentir y valoró la honestidad como algo muy importante, ya que sólo diciendo la verdad todo el tiempo, siempre te crearan, pero si por contrario, dices mentiras, llegará un momento en que nadie te va a creer. Pedrito pidió disculpas a los aldeanos y a toda la gente del pueblo

Fichas de comprensión lectora del cuento Pedrito y el lobo

Pedrito y el lobo: comprensión lectora



1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

2. ¿Qué inventó pedrito para divertirse?

3. ¿Qué hicieron los aldeanos cuando pedrito los llamó por primera vez

4. ¿Por qué los aldeanos se molestaron con Pedrito?



www.educapèques.com

Tomado de:

https://www.educapèques.com/wp-content/uploads/2016/08/Fichas-comprension-lectora-Pedrito-y-el-lobo_001.jpg



5. ¿Qué sucedió en el cuento cuando llegó un lobo al rebaño?

6. ¿Qué hizo pedrito cuando llegó el lobo?

7. Por qué nadie creyó a pedrito que había un lobo de verdad en el rebaño?

8. ¿Qué hizo el lobo con el rebaño?



Tomado de:

https://www.educapèques.com/wp-content/uploads/2016/08/Fichas-comprension-lectora-Pedrito-y-el-lobo_002.jpg



9. ¿De qué se arrepiente Pedrito?

10. ¿por qué no es bueno mentir?

11. ¿Qué significa para ti ser honesto y sincero?



www.educapèques.com

Tomado de:

https://www.educapèques.com/wp-content/uploads/2016/08/Fichas-comprension-lectora-Pedrito-y-el-lobo_003.jpg

Cuento infantil N° 02:

El gato con botas



Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos. Acercándose la hora de su muerte hizo llamar a sus tres hijos. “Mirad, quiero repartiros lo poco que tengo antes de morirme”. Al mayor le dejó el molino, al mediano le dejó el burro y al más pequeñito le dejó lo último que le quedaba, el gato. Dicho esto, el padre murió.

Mientras los dos hermanos mayores se dedicaron a explotar su herencia, el más pequeño cogió unas de las botas que tenía su padre, se las puso al gato y ambos se fueron a recorrer el mundo. En el camino se sentaron a descansar bajo la sombra de un árbol. Mientras el amo dormía, el gato le quitó una de las bolsas que tenía el amo, la llenó de hierba y dejó la bolsa abierta. En ese momento se acercó un conejo impresionado por el color verde de esa hierba y se metió dentro de la bolsa. El gato tiró de la cuerda que le rodeaba y el conejo quedó atrapado en la bolsa. Se hecho la bolsa a cuestras y se dirigió hacia palacio para entregársela al rey. Vengo de parte de mi amo, el marqués Carrabás, que le manda este obsequio. El rey muy agradecido aceptó la ofrenda.

Pasaron los días y el gato seguía mandándole regalos al rey de parte de su amo. Un día, el rey decidió hacer una fiesta en palacio y el gato con botas se enteró de ella y pronto se le ocurrió una idea. “¡Amo, Amo! Sé cómo podemos mejorar nuestras vidas. Tú solo sigue mis instrucciones.” El amo no entendía muy bien

lo que el gato le pedía, pero no tenía nada que perder, así que aceptó. “¡Rápido, Amo! Quítese la ropa y métase en el río.” Se acercaban carruajes reales, era el rey y su hija. En el momento que se acercaban el gato chilló: “¡Socorro! ¡Socorro! ¡El marqués Carrabás se ahoga! ¡Ayuda!”. El rey atraído por los chillidos del gato se acercó a ver lo que pasaba. La princesa se quedó asombrada de la belleza del marqués. Se vistió el marqués y se subió a la carroza.

El gato con botas, adelantándose siempre a las cosas, corrió a los campos del pueblo y pidió a los del pueblo que dijeran al rey que los campos eran del marqués y así ocurrió. Lo único que le falta a mi amo -dijo el gato- es un castillo, así que se acordó del castillo del ogro y decidió acercarse a hablar con él. “¡Señor Ogro!, me he enterado de los poderes que usted tiene, pero yo no me lo creo así que he venido a ver si es verdad.”

El ogro enfurecido de la incredulidad del gato, cogió aire y ¡zás! se convirtió en un feroz león. “Muy bien, -dijo el gato- pero eso era fácil, porque tú eres un ogro, casi tan grande como un león. Pero, ¿a que no puedes convertirte en algo pequeño? En una mosca, no, mejor en un ratón, ¿puedes? El ogro sopló y se convirtió en un pequeño ratón y antes de que se diera cuenta ¡zás! el gato se abalanzó sobre él y se lo comió. En ese instante sintió pasar las carrozas y salió a la puerta chillando: “¡Amo, Amo! Vamos, entrad.” El rey quedó maravillado de todas las posesiones del marqués y le propuso que se casara con su hija y compartieran reinos. Él aceptó y desde entonces tanto el gato como el marqués vivieron felices y comieron perdices.

— FIN —

Cuento infantil N° 03

“Los tres cerditos”



Al lado de sus padres, tres cerditos habían crecido alegres en una cabaña del bosque. Y como ya eran mayores, sus papas decidieron que era hora de que construyeran, cada uno, su propia casa.

Los tres cerditos se despidieron de sus papas, y fueron a ver cómo era el mundo.

El primer cerdito, el perezoso de la familia, decidió hacer una casa de paja. En un minuto la choza estaba ya hecha. Y entonces se fue a dormir.

El segundo cerdito, un glotón, prefirió hacer la cabaña de madera. No tardó mucho en construirla. Y luego se fue a comer manzanas.

El tercer cerdito, muy trabajador, optó por construirse una casa de ladrillos y cemento.

Tardaría más en construirla, pero estaría más protegido. Después de un día de mucho trabajo, la casa quedó preciosa. Pero ya se empezaba a oír los aullidos del lobo en el bosque.

No tardó mucho para que el lobo se acercara a las casas de los tres cerditos. Hambriento, el lobo se dirigió a la primera casa y dijo:

– ¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tirará!

Como el cerdito no la abrió, el lobo soplo con fuerza, y derrumbó la casa de paja. El cerdito, temblando de miedo, salió corriendo y entró en la casa de madera de su hermano.

El lobo le siguió. Y delante de la segunda casa, llamó a la puerta, y dijo:

– ¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tirará!

Pero el segundo cerdito no la abrió y el lobo soplo y soplo, y la cabaña se fue por los aires. Asustados, los dos cerditos corrieron y entraron en la casa de ladrillos de su otro hermano.

Pero, como el lobo estaba decidido a comérselos, llamó a la puerta y gritó:

– ¡Ábreme la puerta! ¡Ábreme la puerta o soplaré y tu casa tirará!

Y el cerdito trabajador le dijo:

– ¡Soplas lo que quieras, pero no la abriré!

Entonces el lobo soplo y soplo. Soplo con todas sus fuerzas, pero la casa ni se movió. La casa era muy fuerte y resistente. El lobo se quedó casi sin aire.

Pero, aunque el lobo estaba muy cansado, no desistía.

Trajo una escalera, subió al tejado de la casa y se deslizó por el pasaje de la chimenea. Estaba empeñado en entrar en la casa y comer a los tres cerditos como fuera. Pero lo que él no sabía es que los cerditos pusieron al final de la chimenea, un caldero con agua hirviendo.

Y el lobo, al caerse por la chimenea, acabó quemándose con el agua caliente. Dio un enorme grito y salió corriendo y nunca más volvió.

Así los cerditos pudieron vivir tranquilamente. Y tanto el perezoso como el glotón aprendieron que solo con el trabajo se consiguen las cosas.

Plan de intervención III

DEDUCIENDO Y RECONOCIENDO LOS HECHOS Y PERSONAJES EN LA NARRACIÓN



Hubo una vez, en una comunidad, un campesino que ahorró dinero durante un año. Quería comprar una ovejita. Cuando juntó el dinero, fue a la feria, compró la ovejita más tierna y se la llevó al hombro.

Un joven, que andaba cerca, quiso engañar al campesino. Lo siguió de lejos hasta que estuvieron solos. Entonces el joven se le acercó y le dijo:

-Hola campesino ¿Por qué llevas un perro al hombro?

El campesino le respondió:

-No es un perro es una ovejita.

Pero el joven insistió diciendo:

-Amigo campesino, yo veo un perro. Creo que te han estafado.

a.- Deducen las cualidades o defectos de los personajes de una narración:

Esta pregunta indaga acerca de la capacidad para deducir las características – cualidades o defectos- de los personajes. Veamos lo que hace el joven en el cuento:

“Un joven [...] quiso engañar al campesino”.

“Lo siguió de lejos hasta que estuvieron solos”

“Cuando el campesino ya estaba lejos, el joven se llevó la ovejita”

Como se puede observar, a lo largo de todo el texto

Como se puede observar, a lo largo de todo el texto se muestra la intención del joven de engañar al campesino, de manera que se pueda inferir cómo es el joven o cómo está caracterizado: como tramposo.

¿CÓMO ERA EL JÓVEN?
A.- Era bromista ()
B.- Era tramposo ()
C.- Era inocente ()

Respuesta (b)

Capacidad desarrollada: Inferencia de información Juicio de valor; juzga la actitud del personaje.

¿Qué hacen los niños?:

b.- Deducen la enseñanza de una narración:

En el texto presentado, la enseñanza no se encuentra explícita, sino que se debe inferir a partir de su contenido. Por esta razón, este tipo de preguntas puede tener mayor complejidad.

ESTE CUENTO NOS ENSEÑA PRINCIPALMENTE QUE:
A.- Debemos ayudar a las demás personas ()
B.- Debemos hacer las cosas con mucho cuidado ()
C.- Debemos tener cuidado con los extraños ()

Capacidad desarrollada:

Inferencia de información.

Juicio de valor

Respuesta correcta: (c)

¿QUÉ DICE EL TEXTO?	¿QUÉ SE PUEDE DEDUCIR?	CONCLUSIÓN
1.- Un campesino salió de su comunidad a la feria	El joven y el campesino No se conocen. El joven es un extraño para el campesino.	Debemos tener cuidado con los extraños
2.- Un joven que andaba cerca lo siguió		
3.- El joven quiso engañar al campesino.	El joven engañó al campesino	
4.- El joven le dijo al campesino: “¿Por qué llevas un perro al hombro?” “Creo que te han engañado”		
5.- El joven se llevó la ovejita		

¿Qué hacen los niños?:

c.- Reconocen el orden en que suceden los hechos.

Esta pregunta indaga acerca de la capacidad para reconocer la secuencia o el orden en que suceden los hechos de una narración. En esta pregunta, se debe ubicar el hecho que se desarrolla al inicio del texto, es decir, lo primero que ocurre en el cuento: El campesino ahorró dinero durante un año, con el fin de comprar una oveja.

<p>¿CUAL DE ESTOS HECHOS OCURRIÓ PRIMERO EN EL CUENTO?</p> <p>A.- El joven se acercó al campesino ()</p> <p>B.- El campesino fue a la feria ()</p> <p>C.- El campesino ahorró dinero ()</p>

Capacidad desarrollada: Localiza información

Respuesta correcta: (c)

Plan de intervención IV
ESCUCHANDO LA NARRACIÓN DE CUENTOS ME EXPRESO ORALMENTE EN CUALQUIER SITUACIÓN COMUNICATIVA

Competencia: Adecua los momentos corporales y gestuales de acuerdo a la situación comunicativa en la que se encuentre el niño.

Funcionamientos cognitivos esperados:

- a.- Adecuar los movimientos corporales y gestuales al momento de expresarse oralmente teniendo en cuenta el mensaje a transmitir.
- b.- Adecua los matices de voz según la necesidad comunicativa en la que se encuentre.

Objetivo:

Expresa emociones oralmente, teniendo en cuenta los elementos de la expresión oral

Recursos-medios

-Fotocopias, colores, lápiz, objetos del medio, niños,

-Borrador.

El chiqui cuento: El patito feo.

Organizar los niños en mesa redonda y dialogar teniendo en cuenta los siguientes interrogantes.

¿Qué es un pato?

¿Cómo es un pato?

¿Para qué sirven los patos?

¿Cómo nacen los patos?

Actividades prácticas:

a.- Narrar el texto-cuento: **El patito feo**



En una hermosa mañana de verano, los huevos que habían empollado la mamá Pata empezaban a romperse, uno a uno. Los patitos fueron saliendo poquito a poco, llenando de felicidad a los papás y a sus amigos. Estaban tan contentos que casi no se dieron cuenta de que un huevo, el más grande de todos, aún permanecía intacto.

Todos, incluso los patitos recién nacidos, concentraron su atención en el huevo, a ver cuándo se rompería. Al cabo de algunos minutos, el huevo empezó a moverse, y luego se pudo ver el pico, luego el cuerpo, y las patas del sonriente pato. Era el más grande, y para sorpresa de todos, muy distinto de los demás. Y como era diferente, todos empezaron a llamarle el Patito Feo.

La mamá Pata, avergonzada por haber tenido un patito tan feo, le apartó con el ala mientras daba atención a los otros patitos. El patito feo empezó a darse cuenta de que allí no le querían. Y a medida que crecía, se quedaba aún más feo, y tenía que soportar las burlas de todos. Entonces, en la mañana siguiente, muy temprano, el patito decidió irse de la granja.

Triste y solo, el patito siguió un camino por el bosque hasta llegar a otra granja. Allí, una vieja granjera le recogió, le dio de comer y beber, y el patito creyó que había encontrado a alguien que le quería. Pero, al cabo de algunos días, él se dio cuenta de que la vieja era mala y sólo quería engordarle para transformarlo en un segundo plato. El patito salió corriendo como pudo de allí.

El invierno había llegado, y con él, el frío, el hambre y la persecución de los cazadores para el patito feo. Lo pasó muy mal. Pero sobrevivió hasta la llegada de la primavera. Los días pasaron a ser más calurosos y llenos de colores. Y el patito empezó a animarse otra vez. Un día, al pasar por un estanque, vio las aves más hermosas que jamás había visto. Eran elegantes, delicadas, y se movían como verdaderas bailarinas, por el agua. El patito, aún acomplejado por la figura y la torpeza que tenía, se acercó a una de ellas y le preguntó si podía bañarse también en el estanque.

Y uno de los cisnes le contestó:

-Pues, ¡claro que sí! Eres uno de los nuestros.

Y le dijo el patito:

- ¿Cómo que soy uno de los vuestros?

Yo soy feo y torpe, todo lo contrario de vosotros.

Y ellos le dijeron:

- Entonces, mira tú reflejo en el agua del estanque y verás cómo no te engañamos.

El patito se miró y lo que vio le dejó sin habla. ¡Había crecido y se transformado en un precioso cisne! Y en este momento, él supo que jamás había sido feo. Él no era un pato sino un cisne. Y así, el nuevo cisne se unió a los demás y vivió feliz para siempre. **FIN**

b.- Observa atentamente las imágenes de los patitos:





c.- Teniendo en cuenta las imágenes y organizados los niños en una mesa redonda, dialoguemos al respecto y construyamos nuestro propio cuento.

Actividades de aplicación:

a.- Los niños trabajando individual o en equipos dibuja (n) un paisaje donde relaciona (n) los personajes del cuento EL PATITO FEO y lo compara (n) con su entorno.

b.- Los niños cuentan a sus padres la historia del patito feo y les piden a ellos que le cuenten una historia sobre la vida de las aves.

Evaluación de la actividad:

a.- Se realizará una evaluación continua para verificar la aplicación de los conocimientos adquiridos por cada niño.

b.- Se observa si el niño utiliza adecuadamente los movientes gestuales y corporales en el momento de expresarse oralmente hacia los demás

CONCLUSIONES

1.- Se puede percibir que los niños y niñas de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, tienen poco interés en la lectura y se distraen con facilidad. Además el ambiente que los rodea no es favorable, pues existen muchos distractores que van desde los diversos ruidos hasta las inadecuadas instalaciones del aula y de su mobiliario. El niño no integra o incorpora el código escrito con su medio, dificultándose así la comprensión de textos y la construcción de su propio aprendizaje.

2.- El diseño de la propuesta con su plan de intervención comprende cuatro tipos de estrategias didácticas lúdicas de chiqui cuentos: a) Descubriendo hechos o argumentos leyendo chiqui cuentos; b) Formando valores e incentivando la imaginación leyendo cuentos clásicos infantiles c) Deduciendo y reconociendo hechos y personajes en la narración. d) Escuchando la narración de cuentos me expreso oralmente en cualquier situación comunicativa, mejoraron la comprensión de textos.

3.- Las tres fases del plan de intervención “antes de la lectura del chiqui cuento” facilita al niño-lector la activación de sus conocimientos previos, el determinar la finalidad de la lectura y el anticipar el contenido textual; el niño-lector anticipa - predice - infiere a partir sólo del título del cuento, de la figura o ilustración que aparece en la carátula, de las imágenes o de la lectura de uno de los párrafos finales. Durante la lectura del chiqui cuento” es el momento que el niño-lector es capaz de construir una representación mental adecuada y hace conexiones entre el conocimiento previo y el texto. En el tercer momento interactivo denominado “después de la lectura del chiqui cuento” el niño-lector responde a las interrogantes, Comprende, deduce las ideas principales y el tema, elabora resúmenes, efectúa síntesis, esquemas, mapas conceptuales y otros.

4.- Los chiqui cuentos como estrategia didáctica de comprensión lectora contribuyó a que los niños y niñas de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de

Nauta, provincia y región de Loreto, encuentren significatividad en la narración de cuentos orales y/o gráficos.

RECOMENDACIONES

- Consideramos que el presente trabajo constituye un aporte significativo para mejorar el proceso de comprensión lectora de los niños no sólo en la institución educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, sino en las diversas instituciones educativas de nuestra región; contribución que tiene en cuenta los tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura.
- Dada la álgida situación en que se encuentra la comprensión lectora en nuestro país en general, esta investigación constituye una propuesta de mejora, transformación e innovación de actitudes y conceptos que permiten una activa participación del niño-lector en este proceso.
- Los chiqui cuentos como estrategia didáctica de comprensión lectora debe aplicarse a los niños y niñas del nivel inicial de las instituciones educativas nacionales y privadas para estimular su capacidad lectora.
- No hay edad para leer, por lo que padres, profesores autoridades y comunidad , debemos hacer uso de ésta y otras estrategias didácticas de comprensión lectora que estimulen, desarrollen y optimicen el proceso lector en nuestro país,

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas. **Beltrán, J.** (1989). Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas. Cincel. Madrid.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983); Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México.

Alonso, J; (1999); Técnicas de modificación conductual; México; Mc Graw Hill

Arroyo, P. (2000); Violencia Escolar; Gross. España.

Bello, Adriana Alicia; y Holzwarth, Margarita; (2008); La lectura en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer. Documentos de apoyo para la capacitación. Dirección general de cultura y educación. Buenos Aires. Argentina.

Coll, C 1994 Psicología y currículo. Buenos aires Paidos

Coll, C. (2004). Psicología del Curriculum. Buenos Aires: Paidòs

Caron, Bettina, (2005) "Niños promotores de Lectura" Ediciones Novedades Educativas.

Cooper, D. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.

De Zubiria, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante 2ª Ed Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 20006.

Díaz-Barriga Arceo, F., G. Hernández Rojas. (1999). Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. (2ª ed.). Mc. Graw Hill. 160. México.

García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Revista didáctica No. 5. Ed. Complutense. Madrid.

Jolibert, Josette. (1991) "Formar niños lectores de textos". Santiago de Chile:

Jiménez, Carlos Alberto; “Recreación, lúdica y juego”; profesor titular de la Universidad Libre de Colombia, Bogotá.

Jiménez, Carlos Alberto (1998) Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica. colección mesa redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.

Moll, L y otros. (2003). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: Aique

Morais, J. (1998). El arte de leer. Visor. S; Madrid

Posada González, Regis; 2014; La lúdica como estrategia didáctica; Universidad Nacional de Colombia; Trabajo final para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación, Bogotá, Colombia.

Pimienta Prieto, J.H. (2005). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson.

Solé, Isabel; 1998; Estrategias de lectura; Octava edición; Editorial Graó. Barcelona.

Solé, Isabel; (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? Laboratorio Educativo: Barcelona

Solé, Isabel (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En Pérez Cabaní, Madrid.

Vigotsky, L.; 1934; Pensamiento y lenguaje; Ediciones Progreso, La Habana

Viramonte de Ávalos, Magdalena (2005). “Comprensión Lectora”. Ediciones Colihue S, R, L, Buenos Aires – Argentina.

Vásquez Valera, Francisco Javier, (2006) “Estrategias de la Enseñanza”. Editorial. Lexus – Lima

Linkografía

<http://www.escuelaenlanube.com/cuentos-breves-y-fichas-para-ejercitar-la-comprension-de-textos/>

<http://www.escuelaenlanube.com/textos-para-comprension-lectora-en-ninos-de-infantil-y-1o-primaria/>

ANEXOS

ANEXO N° 01



**UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”- LAMBAYEQUE
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA DE POSTGRADO

GUÍA DE OBSERVACIÓN ÁULICA

NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

INICIAL N°516

(Centro poblado “Sol naciente del Amazonas” Nauta- Loreto)

CUADRO N° 01

Antes de la lectura

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE N°	A VECES	NUNCA	TOTAL
	%	N° %	N° %	N° %
1.- ¿El título del cuento del patito feo te recuerda algo?	19 63	08 27	03 10	30 100
2.- ¿Sabes por qué el autor ha elegido este título del patito feo?	08 27	06 20	16 53	30 100

3.- ¿De acuerdo al título, sabes de qué puede tratar el cuento del patito feo?	09 30	11 37	10 33	30 100
7.- ¿Qué piensas acerca del título del cuento?	09 30	11 37	10 33	30 100
8.- ¿Sientes interés por conocer el cuento del patito feo?	18 60	12 40	00 00	30 100
9.- ¿Consideras que el cuento del patito feo te va a gustar?	19 63	11 37	00 00	30 100

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación

En el cuadro N° 01 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el momento “Antes de la lectura” encontramos que el 63% de los niños de inicial el título del cuento siempre le recuerda algo, en la mayoría de respuestas está relacionado con las aves de corral de su casa o de otros lugares de su comunidad.

Respecto a si sabe por qué el autor ha elegido este título del patito feo; el 53% manifestó que no lo sabe. De acuerdo al título, sabes de qué puede tratar el cuento del patito feo; el 37% manifestó que a veces.

El 37% de los niños de inicial considera que a veces los contenidos del cuento le pueden resultar interesantes.

El 60% de los niños asume que siempre siente interés por conocer el cuento del patito feo.

En cuanto a la pregunta si considera que el cuento del patito feo le va a gustar, el 63% asumió que siempre le va a gustar.

ANEXO N° 02



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”- LAMBAYEQUE

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSTGRADO

GUÍA DE OBSERVACIÓN ÁULICA

NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

INICIAL N°516

(Centro poblado “Sol naciente del Amazonas” Nauta- Loreto)

CUADRO N° 02

Durante la lectura

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- El niño hace una lectura de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del cuento del patito feo.	06 20	06 20	18 60	30 100

2.- Puede identificar las principales ideas del cuento del patito feo	11 37	09 30	10 33	30 100
3.- Reflexiona, interpreta ante las ideas principales del cuento	08 27	05 17	17 57	30 100
4.- Propone ideas importantes ante los contenidos expuestos en el texto-cuento.	07 23	06 20	17 57	30 100
5.- Resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo del texto-cuento.	03 10	05 17	22 73	30 100
6.- Trabaja los contenidos del cuento del patito feo sin depender exclusivamente del profesor.	04 13	05 17	21 70	30 100
7.- Precisa los valores expuestos en los contenidos del texto-cuento	06 20	06 20	18 60	30 100
8.- Comprueba la hipótesis del cuento planteado en un principio (antes de la lectura)	05 17	03 10	22 73	30 100
9.- Intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido del cuento del patito feo.	11 37	10 33	09 30	30 100

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación:

En el cuadro N° 02 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el

momento “Durante la lectura” encontramos que el 60 % de los niños del nivel inicial nunca hacen una lectura de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del cuento del patito feo.

El 37% de los niños del nivel inicial siempre identifica las principales ideas del cuento del patito feo

El 57% de los niños nunca reflexiona o interpreta las ideas principales del cuento

El 57% de los niños de inicial no propone ideas importantes ante los contenidos expuestos en el texto-cuento.

Respecto a la pregunta si resalta la función que tienen las ideas del autor en cada párrafo del texto-cuento, el 73% asumió nunca resalta la función de las ideas del autor.

El 70% de los niños nunca trabaja los contenidos del cuento del patito feo sin depender exclusivamente del profesor.

El 60% nunca precisa los valores expuestos en los contenidos del texto-cuento.

El 73% de los niños nunca comprueba la hipótesis del cuento planteado en un principio (antes de la lectura)

El 37% siempre intercambia opiniones con sus compañeros respecto al propósito del contenido del cuento del patito feo.

ANEXO N° 03



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”- LAMBAYEQUE

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSTGRADO

GUÍA DE OBSERVACIÓN ÁULICA

NIÑOS DE 05 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

INICIAL N°516

(Centro poblado “Sol naciente del Amazonas” Nauta- Loreto)

CUADRO N° 03

Después de la lectura

ITEMS	RESPUESTAS			
	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	TOTAL
1.- El niño-lector elabora un esquema o un resumen de los contenidos del texto-cuento del patito feo.	02 07	02 07	26 86	30 100
2.- El niño-lector reflexiona ante los contenidos del texto-cuento	09 30	11 37	10 33	30 100

3.- El niño precisa algunas críticas de los contenidos del texto-cuento.	04 13	03 10	23 77	30 100
4.- Se produce algún cambio favorable en las actitudes del niño-lector como producto de la lectura realizada del texto-cuento	06 20	14 47	10 33	30 100
5.- Se siente mejor trabajando sólo los contenidos de la lectura del texto-cuento	07 23	08 27	15 50	30 100
6.- Se siente mejor intercambiando opiniones de los contenidos de la lectura en equipo, del texto-cuento del patito feo	05 17	12 40	13 43	30 100
7.- Expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura del cuento del patito feo.	09 30	06 20	15 50	30 100

FUENTE: Elaborado por las responsables del presente trabajo de investigación.

Interpretación.

En el cuadro N° 03 referente a la guía de observación áulica de los niños de 05 años de la Institución Educativa Pública Inicial N° 516, del centro poblado “Sol naciente del Amazonas” del distrito de Nauta, provincia y región de Loreto, en el momento “Después de la lectura” encontramos que el 86% de los niños-lectores nunca elaboran un esquema o un resumen de los contenidos del texto-cuento del patito feo. Así mismo el 37% de los niños lectores a veces reflexionan ante los contenidos del texto-cuento.

El 77% de los niños lectores nunca precisa algunas críticas de los contenidos del texto-cuento. De otra parte, el 47% a veces se produce algún cambio favorable en sus actitudes como producto de la lectura realizada del texto-cuento. Así mismo el 50% nunca siente mejor trabajando sólo los contenidos de la lectura del texto-cuento.

El 43% nunca se siente mejor intercambiando opiniones de los contenidos de la lectura en equipo, del texto-cuento del patito feo. Así mismo el 50% nunca expone criterios de valoración propios de los contenidos de la lectura del cuento del patito feo.

CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Lic. Marlene Sofia Silva Huerta**, especialista de Educación Inicial de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, mediante la presente hago constar que la propuesta denominada: **Los Chiqui cuentos infantiles como estrategia didáctica lúdica para mejorar la comprensión de textos en los niños de 05 años**, elaborada por: Silvia Miroslava Gómez Huaramiyuri, Gloria Sonia Saldaña Picón, aspirantes al grado de Magister, reúne los requisitos técnico – pedagógicos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables y por tanto resulta apto para ser aplicado y desarrollado, siendo además coherente con los objetivos de la investigación que desarrollan.

Atentamente


Lic. MARLENE SOFIA SILVA HUERTA

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Lic. Mg. Martha Cecilia Morales, especialista de Educación Inicial de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, mediante la presente hago constar que la propuesta denominada: **LOS CHIKI Cuentos Infantiles como Estrategia Didáctica Lúdica para Mejorar la Comprensión de Textos en los Niños de 05 Años**, elaborada por Silvia Miroslava Gómez Huaramiyuri, Gloria Sonia Saldaña Picón, aspirantes al grado de Magister, reúne los requisitos técnicos – pedagógicos – suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables, por tanto resulta apto para ser aplicado y desarrollado, siendo además coherente con los objetivos de la investigación que desarrollan.

Atentamente


Lic. Mg. MARTHA CECILIA MORALES